DOCUMENT RESUME

ED 339 917 CE 059 883

AUTHOR	Barker, Kathryn Chang
TITLE	A Program Evaluation Handbook for Workplace Literacy = Guide d'evaluation de programme pour l'alphabetisation en milieu de travail.
INSTITUTION	National Literacy Secretariat, Ottawa (Ontario).
PUB DATE	Oct 91
NOTE	108p.
AVAILABLE FROM	National Literacy Secretariat, Ottawa, Ontario K1A OM5, Canada.
PUB TYPE	Multilingual/Bilingual Materials (171) -- Guides - Non-Classroom Use (055)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	Adult Basic Education; *Adult Literacy; *Evaluation Methods; Foreign Countries; Industrial Personnel; *Inplant Programs; *Labor Force Development; *Literacy Education; On the Job Training; Program Effectiveness; *Program Evaluation
IDENTIFIERS	*Workplace Literacy

ABSTRACT

Directed at persons who are not experts in program evaluation or workplace literacy, this handbook provides various options and processes that can be used for formal evaluation of workplace literacy programs. The handbook is organized in six sections. An introductory section acknowledges the weaknesses of any evaluation attempt. In the second section, definitions of workplace literacy are offered. The variety of existing programs, the stakeholders in workplace literacy, and good practices are described; and a rationale for the evaluation of workplace literacy programs is developed. Section 3 introduces formal program evaluation, presents three steps of the evaluation process, and outlines the evaluation report. In section 4, information gathering and analysis are explored, including gathering data on factors in the environment and on program factors. The fifth section provides a background and rationale for evaluation of workplace literacy programs through a review of literature; 28 references are listed. The sixth section examines the technical aspects of formal evaluation, including defining evaluation, its purposes, data gathering methods and tools, data analysis, and tools for communicating the findings. Thirteen references on program evaluation are provided. (KC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED339917

A Program Evaluation Handbook for Workplace Literacy

Kathryn Chang Barker

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

M Brisson

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Published by the
National Literacy Secretariat
Ottawa, Ontario
K1A 0M5

October 1991

CE059883

BEST COPY AVAILABLE

Kathryn Chang Barker is a consultant on literacy.

The opinions expressed in this publication are those of the author and do not necessarily represent the views or policies of the National Literacy Secretariat.

Table of Contents

1. Introduction to this Handbook **1**

Acknowledgements 1

2. Introduction to Workplace Literacy **3**

Terms and Definitions 3

Programming Variety 3

Stakeholders in Workplace Literacy Program 5

Good Practice in Workplace Literacy 6

Reasons for Evaluating Workplace Literacy Programs 9

3. Introduction to Formal Program Evaluation **11**

What the Term "Evaluation" Means 11

Approaches to Program Evaluation 12

The Evaluation Process 13

Step 1: Description and Measurement 13

Step 2: Comparison 14

Step 3: Judgement 15

The Evaluation Report 15

4. Information Gathering and Analysis **17**

Data Gathering Regarding Factors in the Environment 18

Literacy Demands in the Workplace 18

Literacy Levels of Employees 20

Educational Programming Needs 21

Necessary Resources and Available Resources 23

Data Gathering Regarding Actual Program Factors 25

Achievement for Individual Students 25

Teaching Content and Materials 27

Instructional Design and Learning Environment 28

Program Staff 29

Program Effectiveness 30

Analyzing the Data 32

5. Background and Rationale for Evaluation of Workplace Literacy Programs: a Review of the Literature 35

Arguments for Formal Program Evaluation 35

Unsubstantiated Claims 35

Evaluation Examples 36

Criticisms and Recommendations 36

Measures of Success 37

References: Workplace Literacy 39

6. Technical Aspects of Formal Evaluation 41

Defining "Evaluation" 41

The Purposes of Evaluation 42

Data Gathering Methods and Tools 43

Data Analysis 44

Tools for Communicating the Findings 46

Conclusion 46

References: Program Evaluation 47

1. Introduction to this Handbook

Program evaluation can be complex and intimidating. This handbook is based on the following assumptions:

- You've decided, for whatever reason, that program evaluation may be useful to you and your program.
- You are not an authority on evaluation and might want some theoretical and/or practical advice.
- You are not an expert on workplace literacy and want some ideas about the field.
- You might appreciate some questions to focus your thoughts about the evaluation of your program.

This handbook only contains suggestions and advice. The following limitations must be acknowledged:

- There is no one way to evaluate an educational program; evaluation can take a variety of forms.
- Evaluation can be formal and/or informal; this document focuses on formal evaluation.
- Workplace literacy programs come in a wide variety of formats. It is impossible to tailor one handbook to all formats, and this handbook may be generalizable to many formats.

Acknowledgements

This document has been created with financial assistance and professional direction from the National Literacy Secretariat of Citizenship and Multiculturalism Canada. Special thanks go to Brigid Hayes, Program Consultant with the National Literacy Secretariat.

Sincere appreciation is also extended to the special individuals who comprised an informal Review Committee:

- Carolyn Dieleman, Alberta Career Development and Employment
- Julian Evetts, Communities, People and Development Group
- Dr. Al MacKay, University of Alberta
- Gordon Nore, Frontier College
- Dr. Katherine Schlick Noe, University of Seattle
- Dini Steyn, Alberta Vocational College, Edmonton

- Dr. Thomas Sticht, Applied Behavioural and Cognitive Sciences, Inc.
- Allen Vandenberg, Medicine Hat College

2. Introduction to Workplace Literacy

Terms and Definitions

The term "literacy" has a variety of meanings, for example:

- basic reading, writing and computation skills.
- reading skills that give people power over their own lives.
- basic communication and reasoning skills.
- information processing.

The term "workplace literacy" is sometimes used synonymously with:

- basic skills instruction **in** the workplace.
- basic reading and writing skills **for** the workplace.
- **functional** literacy instruction for the workplace.
- advanced literacy instruction in **job training.**
- **work-specific** literacy instruction for the workplace.

For purposes of this document, the term "workplace literacy programs" encompasses the entire range of possibilities.

Programming Variety

Workplace literacy programs vary greatly depending on the expectations and limitations of:

- the initiator, e.g. a trade union, management, an educational institution, an instructional methodology group such as Laubach Literacy.
- the sponsors of financial, material and instructional resources.
- the participants and their needs for literacy instruction.
- the level of literacy instruction, i.e. basic, functional or advanced.
- the materials and content used, i.e. work-related or non-work-specific.
- such details as time frames, location (on-site/off-site), volunteer or paid staff.

Thus, workplace literacy programming can be:

- voluntary or compulsory for employees.

- staffed by volunteer tutors or paid instructors.
- organized by labour unions, community and vocational colleges, professional training consultants, adult literacy organizations, school boards, and so on.
- short-term or ongoing.
- on-site or off-site.
- offered during working hours or on the employee's own time, or a combination of both.
- restricted to employees only or open to families.
- offered for specific occupational levels or open across levels.
- focused on work-related reading only or on general reading activities.

This list can go on and on!

➠ Questions to focus your thoughts

- ➠ If you are involved with or considering a workplace literacy program, how would you describe it?
- ➠ Who is the program for and who stands the most to gain by it?
- ➠ Who is sponsoring it and what are the expectations?
- ➠ What are the instructional levels and approaches?
- ➠ Were these conscious choices? Were you aware of the alternatives?

Stakeholders in Workplace Literacy Program

The stakeholders comprise a variety of individuals and agencies who make **decisions** about workplace literacy programs. All of the following should be considered when evaluating a program:

- the potential learners who may or may not choose to participate.
- the actual learners who may or may not choose to continue participation.
- the instructors and tutors who often determine learning materials and methods.
- the program administrators who manage human and financial resources and who have responsibility for planning.
- the labour leaders who may or may not endorse programming.
- the corporate management which may initiate or terminate a program, or its involvement in it, at any time.
- the funders who need to account for expenditures.
- the legislators who need to justify decisions to the public.

Each has a purpose in wanting to know about the outcomes of a given program, reasons relating to their own involvement in the program.

➡ Question to focus your thoughts

➡ Who are the specific stakeholders in your program?

Good Practice in Workplace Literacy

There are no standards of excellence that can be applied to all of the wide variety of programs which are labelled workplace literacy programs. Attempts to develop recommendations for "good practice" have resulted in the following suggestions for quality programs.

From *The Bottom Line: Basic Skills in the Workplace* (1988:40):

- Both the goals and projected results for the company and for participating employees are clearly stated.
- The program has active support of top-level management.
- Employers use recruiting techniques which are appropriate to the employees they wish to reach.
- The planning and ongoing operation of the program involves management, human resource development personnel (if applicable), supervisors and workers.
- Explicit standards are used for measuring program success. This information is shared with participating employees and determined with the help of their supervisors.
- Pre-tests that simulate job situations and tasks are used to diagnose employee needs and strengths and to guide the development of learning plans for participating employees.
- Employees' personal goals are solicited and incorporated into learning plans.
- Instructional methods, materials, and evaluation strategies are tied directly to learning goals.
- Instructors know the basic skills needed to perform job tasks in the specific division or department for which personnel will be trained.
- Employees and supervisors get frequent feedback on their progress and that progress is carefully documented.
- Evaluation data are used to improve program effectiveness. Post-tests that simulate job situations and tasks are used to measure learning.

From *Job-related Basic Skills: Cases and Conclusions* (Sticht & Mikulecky, 1984):

- Training uses job reading and numeracy materials and tasks, because skills and knowledge are best learned if they are presented in a context that is meaningful to the trainees.

- Learning conditions are arranged so that the greatest amount of time possible is spent with each trainee actively engaged in a learning task.
- The skills and knowledge to be taught are related to the person's occupational setting and mastery levels have been set accordingly.

From an article by Spikes and Cornell (1987) about effective employee participation in training programs:

- There is a positive employer/employee relationship that enhances the employee's motivation.
- There is assurance of job advancement if skill levels are attained.
- Individual counselling is available regarding health, welfare, housing, day care, police and schooling.

From AT&T's experience with workplace literacy (Tenopyr, 1984):

- The program objectives are measurable; standards for program "success" have been clearly identified at the outset.
- Evaluation of program effectiveness is carried out in a systematic fashion, with control groups and other appropriate elements of good study design.
- Program objectives are achievable, consistent with overall company objectives, and tied to practical business outcomes.

From the Business Council for Effective Literacy (1987):

- The program is taught by well trained teachers.
- The program is offered on company time.

From *Basic Skills Training — A Launchpad for Success in the Workplace* (Taylor & Lewe, 1990):

- Successful programs tend to be relevant to both employer and employee. They serve organizational goals, while at the same time benefitting the worker personally on the job.
- Innovative partnerships are producing exemplary programs that can offer new instructional models. In all cases, the key to success is the partnership, with each partner bringing a measure of expertise to complement the expertise of the other partners.

Please note that this list is not necessarily complete or prescriptive; it makes reference to some very different approaches to workplace literacy programming.

Focus question

- Do any of these recommendations have particular relevance for you? Which ones are absolutely unattainable for you?

Reasons for Evaluating Workplace Literacy Programs

It is very difficult to judge or compare workplace literacy programs because so few evaluation reports have been published. A full discussion of the issues surrounding evaluation and workplace basic skills programs can be found in Section 5. In short, evaluation is used for at least two major purposes:

- To develop and improve programs.
- To maintain or terminate programs.

Practically speaking, there are a number of good reasons for evaluation of workplace literacy programs (Carnevale, Gainer & Meltzer, 1990:86):

- There is increasing pressure from top executives for such programs to prove their effectiveness in measurable terms, showing how they contribute to the profitability of the organization and achievement of its strategic goals.
- There is increasing pressure from the training managers and trainees themselves to obtain better measures of the effects of the training.
- A system of evaluation protects the program from the inadequate judgements of people who have no solid information about results.
- Organizations want to know about the relative effectiveness of their various departments, programs, and services.
- Specific measurements of a past program's success build credibility and can help secure funds for future projects.
- It is reasonable that evaluation should be required of an activity that represents a significant expenditure from the organization.
- Finally, including an evaluation system in the proposal to management shows that you are confident that you can demonstrate the success of the program in meeting its stated objectives.

Certainly, there are many more reasons for evaluation. Some evaluations are simply mandatory; some are used for devious purposes.

➠ Focus questions

- ➠ What is your reason for reading about workplace literacy evaluation?
- ➠ What purpose do you have in conducting a program evaluation?

3. Introduction to Formal Program Evaluation

The field of formal program evaluation is specialized and complex. A lengthy discussion of definitions, purposes and other details can be found in Section 6 of this Handbook.

What the Term "Evaluation" Means

To evaluate means to determine the value of something, individuals, programs or products, for example. For practical purposes, evaluation may be defined as a three-step process:

1. Description and measurement;
2. Comparison; and
3. Judgement.

Practically speaking, evaluation is performed in the service of decision making, therefore it should provide information which is useful to the stakeholders. Decision makers rely on objective evaluation in order to maintain, improve or terminate programs or their involvement with one. It stands to reason that all decision makers are looking for demonstration of success, and success is measured differently by each decision maker.

➠ Focus questions

- ➠ If you are planning a program evaluation, the major question you should be asking is: WHO wants to know what, and why?
- ➠ Are there adequate resources (people, money, equipment, time) to undertake the evaluation?

There is often resistance to formal program evaluation. The term "evaluation" seems to be a threatening one; formal program evaluation is often feared or avoided. A major challenge facing you is to remove some of the fear and suspicion associated with program review — fear that negative consequences will result. The best argument may be honesty about the reasons for the evaluation. The best approach may be to involve as many stakeholders as possible.

Approaches to Program Evaluation

Evaluation processes and outcomes are first determined by who is conducting the evaluation.

Five common approaches (Barak & Breier, 1990) to evaluation are:

- Consultant-oriented, utilizing expert opinions.
- Survey-oriented, conducted by a research specialist gathering opinion.
- Data-oriented, conducted by a research specialist gathering and analyzing data.
- Self-study, conducted by program participants.
- Combination of all of the above.

➠ Focus question

➠ Which approach do you anticipate using, i.e. who is going to conduct your evaluation? On what basis would you justify this choice?

The Evaluation Process

Step 1: Description and Measurement

The first step in the program evaluation process begins with data-gathering and ends with two descriptions: the "intended" and the "actual." Data-gathering involves the collection of documents, statistics and opinions; the next section of the handbook is a discussion of data-gathering processes and methods.

The first description, a description of the "intended," is derived from the initial planning documents, for example, the program proposal, projected budget, needs assessment, marketing materials, negotiated human and material resources, organizational chart, job descriptions, and advertised positions. A problem has been identified and the resulting program is intended to remedy the problem. Thus, the planning documents should include the following:

- A statement of purpose, i.e. the rationale for the program.
- Specific details of location, time frames, numbers of learners, staff, sponsorship.
- Program objectives, i.e. what is intended as an outcome for the students and the funders.
- A description of the client population, including the perceived needs, abilities and selection criteria.
- The behaviours which students will be expected to demonstrate upon completion of the program, i.e. the major learning objectives of the program.
- The learning materials, methods and plans which will enable the learners to achieve the program goals, i.e. the instructional objectives.
- A description of the instructional staff, the criteria for their selection, the level of their pre-program competency, and the expected level of the competence following any in-service training.
- A description of program staff functions, the number and type of positions.
- A descriptive list of administrative support, facilities, materials, and equipment.
- The financial plan.
- Strategic documents, i.e. short- and long-term plans.

From this information, a description can be created of the ideal, the standards of acceptability or success which were intended at the outset.

Focus question

➡ Can you acquire all of this information? What does it say about a program if some of this information is not available?

The second description, the current reality, is obtained largely through measurement and data gathering. This is where the data-gathering tools come in (see Section 4). Some information or data are gathered directly from documents, some through individual opinion surveys, and some through calculation of statistics. Some statistical measurements which will be included in this second description are attendance rates, attrition rates, achievement rates for individuals, completion rates per time frame, and others as deemed necessary. For all intents and purposes, the creation of this second description is what many consider to be program evaluation; in reality, it is only the first step. This is the data-gathering phase.

Step 2: Comparison

When the two descriptions are complete, the next step is comparison. The description of the current circumstances can be compared against one or more of the following:

- The internal standards of program objectives that define success for the various stakeholders.
- Relative standards or those of other similar programs.
- Absolute standards or standards of excellence resulting from experimentation, consultation and consensus by experts in the field.

To date, no absolute standards have been articulated for workplace literacy programs; however, the listing in Section 2 may be useful. It is almost as difficult to draw comparisons with other programs as few evaluation reports are published. Most program organizers must be — and usually are — satisfied with an internal comparison. This is the data-analysis phase, i.e. looking at the data in ways that lead to useful conclusions. Has the program done what it set out to do? Do the intended outcomes and the real outcomes match? What conclusions can be drawn about the success of the program? What worked well and what didn't? What are the recommendations for change? Should the sponsor continue to fund this program?

The purpose of the comparison is to look for discrepancies between what was intended and what has actually happened, between what has occurred and what would be ideal. Not all discrepancies indicate a problem. The discrepancy information becomes feedback for the program organizers, either in the

formative sense of correcting weaknesses, or in the summative sense to pass judgement on a program.

Step 3: Judgement

The final step in the process of evaluating a program is to make judgements about the acceptability or worth of the program. Rational judgement in educational evaluation is a decision as to how much to pay attention to the relative and/or absolute standards which have been set in deciding whether or not to take some administrative action (Stake, 1967).

The judgements and recommendations will be a significant portion of the evaluation report.

The Evaluation Report

The outcomes of an evaluation procedure must be communicated to the relevant stakeholders in an appropriate way. The content of the report must be sensitive to the needs of the stakeholders, as must the format.

With regard to content, an evaluation report may be structured along the lines of the following:

1. Program and evaluation overview
2. Background to the program
   - Origin and rationale
   - Goals and objectives
   - Characteristics
   - Students
   - Staff
3. Description of the evaluation
   - Purpose
   - Design
   - Measures
4. Results
   - Formal
   - Informal
5. Discussion of the results

6. Conclusions and recommendations

- Regarding the program
- Regarding subsequent evaluation

The evaluation report should address some or all of these questions (developed by Smith & St. John, 1987):

1. How can we best understand what is happening in this program?
   - What is the nature or character of the program?
   - What are the conditions and activities of the program?
   - What are the central issues, themes, conflicts, trade-offs?
   - What seems important?
2. How could this program be made to work better?
   - Are resources being used optimally?
   - Where is there a critical lack of feedback?
   - What are the barriers to improvement?
   - What are the critical weaknesses?
3. What are the outcomes of the program?
   - what objectives are/are not being met?
   - What "side effects" does the program appear to have?
4. What important variations are there in the program's activities or effects?
   - To what extent are different groups affected in different ways?
   - In what ways has the program varied over time?
   - How do the program's resources, services, or outcomes vary geographically?
5. How worthwhile is the program?
   - Overall, how good is the program?
   - Is the program cost-effective?

4. Information Gathering and Analysis

A great deal of information must be gathered, in a variety of ways, during all phases of a program cycle in order to conduct a program evaluation. There are a number and variety of sources of information, and there are an equally large number and variety of methods of gathering data (see Section 6). The types of data which must be gathered relate either to the environmental circumstances that have served to create and sustain the program, or to the program itself.

Various factors in the environment are:

- The literacy requirements of a given job.
- The literacy skills of the workers relative to the job.
- The general literacy skills of the employees.
- Projected changes in literacy demands and employee skills.
- The resources available to begin and sustain a program:
    - the financial resources
    - potential student numbers
    - human expertise and material resources
    - commitment to success from the employer and employees.

Various program factors include:

- Student retention and achievement.
- Course content and materials.
- Instructional design and learning environment.
- Instructional, administrative and support staff competence.
- Program effectiveness.

Following is a variety of data-gathering devices relative to the various environmental and program factors.

Data Gathering Regarding Factors in the Environment

Literacy Demands in the Workplace

Purpose:

To identify the actual literacy requirements, skills and tasks involved with a given job(s) from the differing perspectives of the employee and employer.

Source:

Employee, immediate supervisor, employer.

Method:

Literacy audit.

Tools:

- Survey/questionnaire of employees
- Survey/questionnaire of supervisor and employer
- Observation for verification and clarification
- Task analysis

Outcomes:

- A list of the actual reading/writing tasks to be used in assessing employee literacy competence.
- Knowledge of the actual literacy demands to be used for instructional purposes.
- Awareness of the significance of literacy to task completion in the workplace.

Sample Tools and Processes:

- Workplace Literacy Analysis developed by:

  CASAS
  (Comprehensive Adult Student Assessment System)
  2725 Congress Street, #1-M
  San Diego, CA 92110.

- Literacy Task Analysis Process in:

  Drew, R.A. & Mikulecky, L. (1988). *How to Gather and Develop Job Specific Literacy Materials for Basic Skills Instruction.* Bloomington, IN: Indiana University, School of Education, Office of Education and Training Resources.

- Job and Literacy Task Analysis Process in:

  Taylor, M.C. & Lewe, G.R. (1990). *Basic Skills Training — a Launch-pad for Success in the Workplace.* Ottawa, ON: Algonquin College, Adult Basic Education Department.

- Job Analysis and Needs Assessment Checklists in:

  Worker-centred Learning: a Union Guide to Workplace Literacy, available from:

  Guide Orders
  AFL-CIO Human Resources Development Institute
  815 — 16 Street N.W. #405
  Washington, D.C. 20006

- Task Analysis Process in:

  Carnevale, A.P., Gainer, L.J. & Meltzer, A.S. (1990). *Workplace Basics Training Manual.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Organizational Needs Assessment developed by:

  Sue Waugh
  150 Ruskin Street
  Ottawa, ON
  K1Y 4C1

Literacy Levels of Employees

Purpose:

To determine if a discrepancy exists between the literacy demands of the job and the literacy skills of the employees.

To identify potential students.

Source:

Targeted workers/employees, employee's supervisor and peers.

Method:

- Achievement testing
- Survey research
- Needs assessment.

Tools:

- General reading/writing tests
- Workplace-specific reading/writing tests
- Interviews with employee, supervisor and/or peers
- Observation for verification and clarification.

Outcomes:

- A list of potential students for a program should they decide to participate.
- A list of individuals who can be a control group if they do not participate in the program.
- Entry-level skills for individual students, i.e. pre-test scores for determining later achievement.

Sample Tools:

- Workplace Literacy Analysis Individual Profile developed by:

  CASAS
  (Comprehensive Adult Student Assessment System)
  2725 Congress Street, #1-M
  San Diego, CA 92110

- Occupational Skills Analysis System developed by:

  Educational Data Systems Inc.
  22720 Michigan Ave.
  Dearborn, MI 48124

Educational Programming Needs

Purpose:

To determine if a train ng program is needed or wanted by employees and employer.

To determine the scope and variety of training required from the point of view of the employer, the employee and immediate supervisor.

To determine the parameters of potential programming, e.g. time frames, availability, attitude, support services.

Source:

Employees, employer, supervisors.

Method:

Survey research.

Tools:

- Questionnaire
- Interviews.

Outcomes:

- Knowledge of the type of training desired by employee and/or employer.
- Details of what would be considered optimal in terms of programming.

Sample Tools:

- Joint Training Needs Survey in:

  Mark, J.L. (1987). *Let ABE Do It — Basic Education in the Workplace.* Washington, D.C.: American Association for Adult and Continuing Education, Business and Industry Unit, available from the ERIC Reproduction Service.

- Learner Needs Survey in:

  A Guide to Setting up Literacy Programs in the Workplace.

  Laubach Literacy of Canada
  National Development Office
  P.O. Box 298
  Bedford, Quebec J0J 1A0

- Company Needs Assessment in:

  A Guide to Setting up Literacy Programs in the Workplace.

  Laubach Literacy of Canada

- Employer Training Inventory in:

  Worker-centred Learning: a Union Guide to Workplace Literacy, available from:

  Guide Orders
  AFL-CIO Human Resources Development Institute
  815 — 16 Street N.W. #405
  Washington, D.C. 20006

Necessary Resources and Available Resources

Purpose:

To determine what is available to and required for a literacy program in terms of:

- actual meeting space
- financial and human resources
- time commitments from workers and employers
- instructional and promotional materials
- professional assistance.

Source:

Employer, program administration and sponsors

Method:

Survey research.

Tools:

Questionnaires (employer, other programs, professional organizations).

Outcomes:

- Awareness of optimal conditions for programming in terms of resources and support.
- Awareness of what is available, and whether or not it will suffice.

Resources:

National Literacy Secretariat
25 Eddy Street 11H15
Hull, Quebec K1A 0M5
(819) 953-5280

National Adult Literacy Database
c/o Fanshawe College of Applied Arts and Technology
P.O. Box 4005
London, Ontario N5W 5H1
(519) 659-3125

Movement for Canadian Literacy
500 Wellington Street, Suite 701
Ottawa, Ontario K1R 6K7
(613) 563-2464

- Philosophy, facilities and equipment, and learner support services questionnaires in:

Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
Provincial Curriculum Publications
c/o Open Learning Agency, Marketing Department
P.O. Box 94000
Richmond, B.C. V6Y 2A2

Data Gathering Regarding Actual Program Factors

Achievement for Individual Students

Purpose:

To determine achievement of individuals and of the program in both literacy skills and employment tasks.

Source:

Student, instructor, supervisor, peers.

Method:

- Achievement tests
- Attitude survey
- Observation by supervisor
- Case study

Tools:

- Experimental designs (pre-test/post-test)
- Interviews/observation

Outcomes:

- Data regarding the actual program outcomes in literacy attainment, attitude change and increased skill in the workplace.

Sample Tools:

- Adult Education Follow-up Survey in:

  Darkenwald, B.B. & Valentine, T. (1984). *Outcomes and Impact of Adult Basic Education.* New Brunswick, NJ: Rutgers University, Centre for Adult Development.

- Supervisor Rating of Participants, and
- Supervisors' Evaluation of Effects on their Departments developed by:

  Jorie W. Philippi
  Performance Plus Learning Consultants, Inc.
  7869 Godolphin Drive
  Springfield, VA 22153

- Learner Assessment in

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications

c/o Open Learning Agency, Marketing Department
P.O. Box 94000
Richmond, B.C. V6Y 2A2

Teaching Content and Materials

Purpose:

To determine the actual course content and its appropriateness.

To determine the appropriateness and usefulness of materials which are being used to facilitate learning.

Source:

- Actual materials (handouts, tests, exams, etc.)
- Training outlines
- Learners

Method:

- Document
- Criticism

Tools:

- Content analysis
- Interviews/questionnaire

Outcomes:

- Knowledge of what works and what doesn't
- Judgement of the value of materials and content from the stakeholder's view

Sample Tools:

- Materials questionnaire in

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  c/o Open Learning Agency, Marketing Department
  P.O. Box 94000
  Richmond, B.C. V6Y 2A2

Instructional Design and Learning Environment

Purpose:

To assess the appropriateness of the instructional approaches and methodologies.

To determine the nature of the training environment and the extent to which it is conducive to learning.

Source:

Program staff and learners.

Method:

- Survey
- Case study

Tools:

- Questionnaire
- Interview
- Observation

Outcomes:

- Awareness of the relationship between teaching and learning.
- Awareness of the need to change or improve instructional approaches.
- Knowledge of environmental aspects which must be changed or improved upon to enhance learning.

Sample Tools:

- Instructional Strategies Questionnaire in

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  c/o Open Learning Agency, Marketing Department
  P.O. Box 94000
  Richmond, B.C. V6Y 2A2

- Guide for Worker-centred Learning in

  Worker-centred Learning: a Union Guide to Workplace Literacy available from

  Guide Orders
  AFL-CIO Human Resources Development Institute
  815 — 16 Street N.W. #405
  Washington, D.C. 20006

Program Staff

Purpose:

To determine the effectiveness of the instructional, administrative and support staff.

Source:

Individual staff members, students.

Method:

Performance appraisal.

Tools:

- Student evaluation of instruction
- Self and peer evaluation of instruction

Outcomes:

- Knowledge about the effectiveness of staff.
- Areas to target for recognition and for improvement.
- Awareness of the actual roles and functions of staff.
- Indication of problem areas.

Sample Tools:

- Sample Rating Form — Instructor Performance in

  Carnevale, A.P., Gainer, L.J. & Meltzer, A.S. (1990). *Workplace Basics Training Manual.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Administration, staff training and development, and planning questionnaires in

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  c/o Open Learning Agency, Marketing Department
  P.O. Box 94000
  Richmond, B.C. V6Y 2A2

- Checklist for Choosing Instructors in

  Worker-centred Learning: a Union Guide to Workplace Literacy available from:

  Guide Orders
  AFL-CIO Human Resources Development Institute
  815 — 16 Street N.W. #405
  Washington, D.C. 20006

Program Effectiveness

Purpose:

To determine how useful the program has been to the collective learners and the employer.

To determine the nature and extent of learning that has resulted from the program.

To assess the impact of the program on the workplace.

Source:

- All stakeholders
- Class records of attendance, achievement
- Budget

Method:

- Cost analysis
- Survey
- Case study

Tools:

- Cost-effectiveness analysis
- Questionnaire
- Structured interview
- Document analysis
- Impact study

Outcomes:

- Justifications to extend or terminate the program
- Indications of problem areas

Sample Tools:

- Cost/benefit Analysis Process in

  Carnevale, A.P., Gainer, L.J. & Meltzer, A.S. (1990). *Workplace Basics Training Model.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Funding Questionnaire in

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  c/o Open Learning Agency, Marketing Department

P.O. Box 94000
Richmond, B.C. V6Y 2A2

- Guidelines for Impact Evaluation in:

  Courtenay, B.C. & Holt, M.E. (1987). Evaluating program impact. In C. Klevins (ed.), *Materials and Methods in Adult and Continuing Education.* Los Angeles: Klevens Publications.

Analyzing the Data

An analysis of the information gathered may be focused by considering the questions to which answers are needed from the perspective of the major stakeholders.

Phillipi (1989) has developed a set of workplace-specific questions, which can form the basis of the data analysis process and the evaluation report. These questions follow the four-part evaluation model developed by Stufflebeam *et al.* (1971), which structures the examination of programs by context, input, process, and product.

Context attempts to review and validate the underlying philosophy and goals of each basic skills program, determining the resulting program objectives and standards, and identifying unmet needs for service, help, or improvement within each program, by addressing questions such as:

- How have fundamental basic skills been defined? Is it a clear written statement to which all learners and instructors subscribe?
- What is the philosophical belief about basic skills promoted by each program and its instruction? Are those beliefs documented and widely accepted by those who are a part of the program? Are those beliefs supported by current theory and research?
- Are program objectives clearly stated in terms of learner development and growth?
- Is there a descriptive program statement? Does it include operational objectives (statements of how basic skills instruction occur at different phases of the program)?
- Does the program delineate sub-programs for screening and readiness assessment, skills development, application in occupational contexts?
- Is there a systematic plan for evaluating the program? for acquiring feedback from the employer, instructors, and participants for identifying new and emerging needs over time?
- How does the program accommodate individual differences, needs and patterns of growth in adult learners?
- Is the program, as defined, compatible with the needs and characteristics of the participating learners? with the needs of the community/occupations it serves?

Input attempts to determine whether or not required resource capabilities are available for operating each program as defined, by addressing questions such as:

- Are the program materials consistent with its philosophy and stated goals?
- Are adequate materials available for all phases of the program?
- Do the materials work? Are they interesting and stimulating? easy to use? cost-effective? readily available?
- Do the materials accommodate learners with wide-ranging abilities?
- Can learners easily find materials which they can use?
- Are instructors adequately trained to implement all phases of the program?
- Are specialists available to help instructors with problems for which they are not trained (psychologist, consultants, diagnosis and remediation specialists, industry personnel, evaluator)? Is there a procedure established for contacting them?
- Are volunteers or aides used in the program? Are their roles clearly defined? Do they have the necessary skills to do what is being asked of them?
- Is the learning facility planned and equipped to support the program?
- Is the record-keeping system complete, simple, and efficient?
- How much time is spent in instruction with learners? individually? in small groups? large groups?

Process attempts to determine if instructional plans are being implemented as designed by examining the types of records maintained as instruction occurs to note any discrepancies in program curriculum plans and daily instructor decision making required during program operation, by asking questions such as:

- Is a current record of day-to-day activities in basic skills maintained? Are those activities reflective of the program?
- What are each learner's current progress, instructional activities, and learning problems.
- How much time is devoted daily to basic skills instruction? How is it divided?
- Are the program instructional decisions and activities generally consistent among instructors who have similar responsibilities or who must serve the needs of similar learners? Why or why not?
- Are learners making the progress expected? How is this determined?

- Are the resources planned for use actually being used? Is there a need for additional resources not initially planned for?
- Is training and in-service for professional staff occurring? Is it meeting the defined needs of the program?

Product attempts to examine program outcomes as determined by stated program objectives for both individual learners and participants as a group, by asking questions such as:

- Are participants learning basic skills applications according to the program's definition of this skill area of need for learner performance of work and life tasks?
- Do learners continue to use basic skills after they leave class? Do they apply new learning to performance of job tasks or job training?
- Is each learner acquiring the necessary skills identified by employers? Is progress satisfactory?
- Are learners using basic skills to solve their own work and personal problems or to acquire other kinds of skills? Do they view basic skills as having utility?
- Do learners have situational literacy and numeracy, i.e. do they read and compute and understand basic skills concepts well enough to handle everyday survival tasks and to meet personal and career goals?
- Have learners with basic skills disabilities compensated in a healthy and productive way?

The answers to these questions form the judgement step of the evaluation process and the basis for an evaluation report.

5. Background and Rationale for Evaluation of Workplace Literacy Programs: a Review of the Literature

A review of the literature in the field of workplace literacy reveals very little on the subject of program evaluation. Sometimes program evaluation is mentioned as one of the steps in developing a workplace program (Carnevale *et al.*, 1988). Most common are compelling arguments for evaluation.

Arguments for Formal Program Evaluation

- If there is one point at which most program evaluators fall short, it is in determining the value of the program. (Sticht & Mikulecky, 1984:36)
- One of the most important of the questions is whether adult literacy training by employers is effective . . . the literature in this area is incomplete or inconclusive. (Tenopyr, 1984:13)
- The persistance of functional illiteracy in industrialized countries provides a perfect example of the unfortunate effects that can be produced in societies which have not set up sufficiently accurate mechanisms for monitoring the results of their efforts. (Brand, 1987:21)

Chisman, author of *Jump Start: The Federal Role in Adult Literacy* (1989), says that in order to address adult illiteracy, the U.S. government must, among other things, demand systems that produce large gains in basic skills and hold programs accountable for achieving those gains. It appears that literacy program evaluation is essentially "missing" in the literature and that it is highly recommended by experts.

Unsubstantiated Claims

Actual evaluation reports are difficult to find; however, claims of program evaluation are common.

- After instituting a literacy program, a floundering Vancouver firm found that:
  "Soon staff turnover was reduced to manageable levels, productivity increased, and within six months the company was turned around and became profitable." (Gibb-Clark, 1989:B4)
- At Levi Strauss in Hamilton, a literacy program for workers "... brought better communication with management and co-workers and led to a

better understanding of their individual responsibilities. Also, ... workers are now better able to protect themselves and others against injury." (Davis, 1990:9)

Based on the Southam Literacy Survey, Calamai (1987) concluded that for every dollar spent on literacy upgrading, businesses get $5 back in increased productivity. From a speech regarding the BEST Program in Ontario comes the warning against unrealistic or unsubstantiated claims and promises:

- We feel it is important to be more realistic about the gains from increased literacy because overstated expectations will lead, over time, to a withering of broad commitment to resolving literacy problems. (Turk, 1989:5)

Evaluation Examples

There are a few examples of workplace literacy program evaluations in the literature, among them:

- The Massachusetts Workplace Education Initiative which has recently conducted a pilot study to evaluate programs within its jurisdiction. (BCEL, Jan. 1990)
- *Adult Literacy: Industry-based Training Programs* (Fields, Hull & Sechler, 1987), a publication of the National Centre for Research in Vocational Education.
- An evaluation of the Job Functional Literacy Program as reported in *Job-related Basic Skills: Cases and Conclusions* (Sticht & Mikulecky, 1984).
- The *Lessons Learned Report* (Philippi, 1989) for the Technology Transfer Partnership joint project of Meridian Community College and the Peavey Electronics Corporation, prepared for the National Alliance of Business.
- A report by Mark (1987) which provides evidence that some American workplace programs have resulted in improving the basic skills of workers.

Criticisms and Recommendations

There has been just enough evaluation reporting for the critics to have been at work; the problems which have been identified can be avoided through planning.

- According to Tenopyr (1984) and BCEL (1987), the most serious problem in evaluating the research on adult literacy is the lack of control groups,

that is, achievement of persons who received training has not been compared with that of comparable groups of persons who did not receive training.

- Another problem has been the dual set of objectives — employer-centred and student-centred. Fingeret (1984) points out the problems of determining, stating and measuring the multiplicity of workplace programs' goals.
- A third problem has been the barriers to data collection (McCune & Alamprese, 1985), for example, insufficient time, financial and human resources, expertise, standardized measurement tools.

Obviously, then, there are a set of optimum preconditions for formal evaluation, time, resources, and expertise among them.

Most program organizers report that their programs are just too new to have been systematically evaluated. More commonly, projects are just now underway to develop evaluation models and/or to conduct large-scale program evaluations, for example, the Adult Literacy Evaluation Project which is developing and examining evaluation procedures in some 70 adult basic education programs in the Philadelphia area (BCEL, Jan. 1990).

Measures of Success

In the literature, there is no commonly used method or model of evaluation, but there is a great deal of advice, both about the process and perceived success measures. The purpose of evaluation is essentially to make program decisions relative to the objectives of some or all of the relevant decision makers. What do employers and workers want out of basic skills programs?

According to the Canadian Business Task Force on Literacy report, *The Cost of Illiteracy to Business in Canada* (1987), business and industry measure the cost of illiteracy in terms of lost productivity; poor, inconsistent product quality; excessive supervisory time; lack of worker ability to be trained or promoted; and poor morale and absenteeism. It would make sense, then, to measure program success in terms of the same criteria. Houston (1990) says that an employer may be looking for something as complex as increased sales, customer satisfaction and profit, or as apparently simple as workers who can think for themselves — neither are easy to evaluate. For employers, evaluation is a cost/benefit analysis (Tenopyr, 1984). This is not surprising when it is estimated that Canadian employers could spend approximately $50 million on basic literacy training. Difficult as they may seem to measure, the first component of program evaluation must relate to the employer's objectives for program success.

The second major group of decision makers are the students/employees. Obviously, the first criterion is attainment of basic skills. In addition, according

to the literature, the wage-earner is looking for more decision-making muscle, more flexibility, opportunities for advancement and increased job security (Houston, 1990). The BEST program in Ontario, which is union-sponsored rather than employer-sponsored, exists for the purpose of improving the quality of life for union members (Davis, 1989). The second evaluation component must be achievement of learner goals and objectives.

There may be success criteria peculiar to each of the other identified stakeholders; however, the literature is not revealing.

What a review of the literature in workplace literacy reveals most significantly is the wealth of resources which are rapidly becoming available. There are a large number of organizations, agencies, individuals and programs that exist, in part or in total, to give advice and direction. The following reference list is but a start.

References: Workplace Literacy

Boraks, N. (1988). Balancing adult literacy research and program evaluation. *Adult Literacy and Basic Education*, 12(2).

Brack, R.E. & Moss, G.M. (1984). Program evaluation. In D. Blackburn (ed.), *Extension Handbook*. Guelph, ON: University of Guelph.

Brand, E. (1987). Functional illiteracy in industrialized countries. *Prospects: Towards International Literacy Year*, 22(2), 17–27.

Business Council for Effective Literacy (1987). *Job-related Basic skills. A Guide for Planners of Employee Programs*. New York: BCEL.

----------(1990). Standardized tests: Their use and misuse. *BCEL Newsletter* (January), 22, 1, 6–9.

Canadian Business Task Force on Literacy (1987). *The Cost of Illiteracy to Business in Canada*. Toronto: author.

Carnevale, A.P. *et al.* (1988). Workplace basics: The skills employers want. *Training and Development Journal* (October), 23–30.

Carnevale, A.P., Gainer, L.J. & Meltzer, A.S. (1990). *Workplace Basics Training Manual*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Chisman, F.P. (1989). *Jump start: The Federal Role in Adult Literacy*. Washington, DC: Southport Institute for Policy Analysis.

Davis, D. (1989). Beating illiteracy. How 11 companies are fighting back. *Human Resources Journal* (February), 8–9.

Fields, E., Hull, W. & Sechler, J. (1987). *Adult Literacy: Industry-based Training Programs*. Research and Development Series No. 265C. Columbus, OH: National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.

Fingeret, A. (1984). *Adult Literacy Education: Current and Future Directions*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Ohio State University.

Fox, B.J. (1990). Teaching reading in the 1990s: The strengthening focus on accountability. *Journal of Reading*, 33(5), 336–339.

Gibb-Clark, M. (1989). Study finds illiteracy affecting third of firms. *The Globe and Mail*, November 28, pp. B1, B4.

Houston, P. (1990). Too little, too late? *Business Month* (February), 34–37.

Mark, J.L. (ed.)(1987). *Let ABE do it. Basic Education in the Workplace*. Washington, DC: American Association for Adult and Continuing Education.

McCune, D. & Alamprese, J. (1985). *Turning Illiteracy Around: an Agenda for National Action.* Prepared for the Business Council for Effective Literacy. Washington, DC: American Association for Adult and Continuing Education.

Provus, M. (1969). *Evaluation of Ongoing Programs in the Public School System.* National Society for the Study of Education Yearbook, Part II, pp. 242–283.

Simon, B.J. (1989). *Developmental Skills Needs.* Baltimore, MD: United States Fidelity and Guaranty School of Continuing Development.

Smith, N. & St. John, M. (1985). *Overview of Alternative Evaluation Methods.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab, Research on Evaluation Program.

Spikes, W.F. & Cornell, T. (1987). Occupational literacy in the corporate classroom. In C. Klevins (ed.), *Materials and Methods in Adult and Continuing Education.* Los Angeles, CA: Klevens Publications, Inc.

Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. In *Educational Evaluation: Theory and Practice Frameworks for Planning Evaluation Studies.* Chicago, IL: Rand McNally.

Sticht, T. & Mikulecky, L. (1984). *Job-related Basic Skills: Cases and Conclusions.* Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Ohio State University.

Stufflebeam, D.L. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making.* Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, Inc.

Taylor, M.C. & Lewe, G.R. (1990). *Basic Skills Training — A Launchpad for Success in the Workplace.* Ottawa, ON: Algonquin College, Adult Basic Education Department.

Tenopyr, M. (1984). *Realities of Adult Literacy in Work Settings.* American Telephone and Telegraph Company.

Turk, J.L. (1989). *Literacy: a Labor Perspective.* A speech made to the Ontario Federation of Labour, Toronto.

U.S. Department of Labor and U.S. Department of Education (1988). *The Bottom Line: Basic Skills in the Workplace.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

6. Technical Aspects of Formal Evaluation

Formal program evaluation is complex and sometimes controversial. There can be great variations in the use of the term "evaluation," in the models/processes used and in the reporting/use of the findings.

Defining "Evaluation"

Various technical definitions of evaluation may be found in the literature of administration and educational reform.

- In early development of curriculum development theory, Tyler (1949) defined evaluation as the process of determining the extent to which objectives have been achieved; this definition is simply concerned with whether or not objectives are met.
- Suchman (1967) defined evaluation as the determination of results attained by some activity designed to accomplish some valued goals; this definition adds the dimension of causal relationships.
- Stake (1967) stated that program evaluation requires the collection, processing and interpretation of data pertaining to an educational program; this introduces the gathering of evidence.
- Evaluation, as defined by Provus (1969), is the process of agreeing upon program standards, determining whether a discrepancy exists between some aspect of the program, and using discrepancy information to identify the weaknesses of the program; here, standards of acceptability are introduced.
- According to Stufflebeam (1971), evaluation is the process of delineating, obtaining and providing useful information for judging decision alternatives; this definition incorporates a stated use for evaluation.

Current definitions of program evaluation incorporate all of these concepts. For practical purposes, evaluation may be defined as a process involving description and measurement, comparison and judgement (Brack & Moss, 1984). In order to examine an educational program, it must be described in observable terms. Measurement, the process of determining status and amount, provides the most observable statements about a program and makes description more concrete and usable. A program, once described, can be compared to other such programs in relative terms, to standards of acceptability and excellence in absolute terms, and/or to the criteria of success determined within the individual program. Comparison leads to judgement about the value of the program, whether it is as good as it set out to be, as good as other such programs, or whether it is at all acceptable. It is the judgement process which is the most threatening, but the most critical to decision making. The key fac-

tor in the judgement process is "who" is making the judgement; the judges — the stakeholders — are determined by the purpose of the evaluation.

The Purposes of Evaluation

In the literature of evaluation, there are a number of stated purposes for formal program evaluation:

- To uncover durable relationships, those appropriate for guiding future educational programs. (Cronback, 1963)
- To reflect the fullness, the complexity and the importance of a program. (Stake, 1967)
- To delineate, obtain and provide useful information for judging decision alternatives. (Stufflebeam, 1971)

Speaking technically, systematic formal evaluation provides a baseline of information about a program, system or product; it can be responsive to data requirements as they emerge (Stufflebeam, 1971). To this end, evaluation could be a cyclic, continuous process. According to Stake (1967), records which document causes and effects, the match between intent and accomplishment, should be maintained and these records should be kept to promote action, not obstruct it. Ultimately, the evaluator wishes to communicate: to inform, educate, inspire, arouse, or otherwise produce a beneficial impact upon the appropriate people (Smith & St. John, 1985).

Speaking practically, evaluation is performed in the service of decision making; therefore, it should provide information which is useful to decision makers, i.e. students, instructors, administrators and sponsors. Each has a different purpose for supporting or conducting a formal program evaluation. The purposes which stakeholders have for program evaluation are related largely to timing. Formal evaluation can be conducted during three decision-making situations: before a program starts, i.e. program planning; while it is in operation, i.e. implementation; and at the end of a program cycle, i.e. conclusion. According to Stufflebeam (1971), different types of evaluation are conducted for making different types of decisions.

1. Planning decisions are needed to determine program objectives.
   - Context evaluation defines the relevant environment, describes the desired and actual conditions pertaining to that environment, identifies unmet needs and unused opportunities, and diagnoses the problems that prevent needs from being met and opportunities from being used.
2. Structuring decisions are needed to design procedures.
   - Input evaluation provides information for determining how to utilize resources to achieve project objectives by identifying and assessing

relevant capabilities of the responsible agency, strategies for achieving project objectives, and designs for implementing a selected strategy.

3. Implementing decisions are needed to utilize, control and refine procedures.

   - Process evaluation serves to provide ongoing feedback. The objective is to detect or predict defects in the procedural design or its implementation, and to guide appropriate changes.

4. Recycling decisions are needed to judge and react to attainments.

   - Product evaluation measures and interprets attainments not only at the end of the project cycle, but as often as necessary during the project term.

Purposes for evaluation are also related to usage, i.e. what types of decisions are going to be made. The purposes may be either formative or summative; formative evaluation is used to develop, modify and improve a program and summative evaluation is used to pass an absolute judgement about the success of the program. Either type of evaluation can be conducted at any time as circumstances dictate; however, typically, formative evaluation is conducted during the program cycle or between ongoing cycles to indicate areas of strength and weakness. Typically, summative evaluation is conducted at the end of a program cycle for the purpose of determining continuance. Each stakeholder can and often does find reasons to make informal formative and summative decisions about the program. Formal decisions are often the result of formal evaluation: gathering evidence, making comparisons and judgements. The purpose or purposes for a formal program evaluation determine the appropriate types of information or data which will be gathered, the methods and tools for analyzing the data, and the reporting of the data.

Data Gathering Methods and Tools

There are a wide range of methods and tools for gathering information about a program. Not all are necessarily applicable or appropriate; the choice depends on the evaluator's purpose. In simplified form, some of the choices are as follows (Smith & St. John, 1985:18):

Tools	Methods	Purpose
Investigative	Investigative journalism	To confirm hunches, discover new leads
In-depth Interview	Case study	To probe, to gain insight
Testimony	Committee hearings Panel reviews	To gather evidence and viewpoints of different interests
Observation	Case study Phenomenology Service delivery Assessment	To obtain "snapshots" of reality; to discover patterns
Document and tracking	Investigative journalism Legislative history	To substantiate review history of issue or program
Achievement Test	Experimental design	To determine if groups are statistically different
Operational Tests	Product evaluation	To measure the qualities of performance
Surveys and Questionnaires	Market research	To discover the distribution of opinion
Photographs	Photography	To capture images of reality

Data Analysis

Different types of data are analyzed in different ways. Again, in simplified format, the choices are as follows (Smith & St. John, 1985:19):

Tools	Methods	Purpose
Factor analysis t-test	Statistical analysis	To determine if observed differences are statistically significant
Cost analysis: - feasibility - effectiveness - utiilty - benefit	Cost analysis	To determine if programs are feasible, or to measure costs against results
Operational analysis: - assignment - transportation - queuing	Operations research	To determine maximum use of resources; to minimize costs
Box plot Function transformation Stem and leaf display	Exploratory data analysis	To discover relationships and patterns hidden in accumulated data
Geocode Trend surface and social area analyses	Geographic methods	To portray the spatial distribution of program variables
Thematic matrix analysis	Literary criticism	To identify predominant themes
Concept analysis	Philosophy	To clarify thinking, language and ideas
Content analysis Tracking	Document analysis	To substantiate themes and/or a hypothesis
Debriefing	Service delivery assessment	To arrive at consensus of perceptions
Connoisseurship	Criticism	To offer personal, expert analysis and opinions
Hearings	Government Committee hearings	To synthesize evidence in an open public format
Juries	Legal proceedings	To judge evidence in the form of adversary testimony

Tools for Communicating the Findings

Tools	Methods	Purpose
Narrative prose	Story telling	To convey the reality, humanness of the program
Briefs	Journalism	To convey highlights in headline form
Graphics	Art/Design	To translate information into clear, insightful, graphic form
Maps	Geography	To illustrate relationships using mapping formats
Pictures	Photography	To use pictures to heighten sense of program reality
Oral briefings	Service Delivery Assessment	To give oral presentation of findings
Hearings	Committee Hearings	To present all testimony and evidence publicly
Vignettes	Case Study	To present in writing typical illustrative scenarios

Conclusion

Formal program evaluation is both complicated and assisted by the variety of options and processes available. Once the purpose of an evaluation is determined, however, many of the decisions are obvious. Each program evaluation can be specifically tailored and, therefore, unique.

References: Program Evaluation

Brack, R.E. & Moss, G.M. (1984). Program evaluation. In D. Blackburn (ed.), *Extension Handbook*. Guelph, ON: University of Guelph.

Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64.

Fitz-Gibbon, C.T. & Morris, L.L. (1978). *How to Design a Program Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Kosecoff, J. & Fink, A. (1982). *Evaluation Basics*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Patton, M.Q. (1978). *Utilization-focused Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

----------(1981). *Creative Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Provus, M. (1969). *Evaluation of Ongoing Programs in the Public School System*. National Society for the Study of Education Yearbook, Part II, pp. 242–283.

Smith, N. & St. John, M. (1985). *Overview of Alternative Evaluation Methods*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab, Research on Evaluation Program.

Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. In *Educational Evaluation: Theory and Practice Frameworks for Planning Evaluation Studies*. Chicago, IL: Rand McNally & Co.

Stufflebeam, D.L. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, Inc.

Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction — Syllabus for Education 360*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Guide d'évaluation de programme pour l'alphabétisation en milieu de travail

Kathryn Chang Barker

Publié par le
Secrétariat national à l'alphabétisation
Ottawa, (Ontario)
K1A 0M5

octobre 1991

Kathryn Chang Barker est expert-conseil en alphabétisation.

Les points de vue exprimés dans cette publication sont ceux de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement l'opinion ou les politiques du Secrétariat national à l'alphabétisation.

Table des matières

1. Introduction au guide 1

Remerciements 1

2. Introduction à l'alphabétisation en milieu de travail 3

Termes et définitions 3

La diversité des programmes 3

Les intervenants d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail 5

La pratique efficace en matière d'alphabétisation en milieu de travail 6

Les motifs justifiant l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail 9

3. Introduction à l'évaluation de programme formelle 11

La signification du terme «évaluation» 11

Les approches en matière d'évaluation de programme 12

Le processus d'évaluation 13

Étape 1 : la description et la mesure 13

Étape 2 : la comparaison 14

Étape 3 : le jugement 15

Le rapport d'évaluation 15

4. La collecte et l'analyse de données 19

Collecte de données concernant les facteurs reliés à l'environnement 20

Exigences en matière d'alphabétisation en milieu de travail . . . 20

Niveau d'alphabétisation des employés 22

Besoins de programmes d'éducation 23

Ressources nécessaires et ressources existantes 25

Collecte de données concernant les facteurs réels du programme . . 27

Rendement des étudiants individuels 27

Contenu des cours et matériel didactique 29

Conception des méthodes d'enseignement et milieu d'apprentissage 30

Personnel affecté au programme 31
Efficacité des programmes 33
Analyse des données 35

5. Le fondement et la justification de l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail : un examen de la documentation **39**
Les arguments en faveur de l'évaluation de programme 39
Affirmations injustifiées 40
Exemples d'évaluation 40
Critiques et recommandations 41
Critères de réussite 42
Références : alphabétisation en milieu de travail 44

6. Les aspects techniques de l'évaluation formelle **47**
Définition du terme «évaluation» 47
Buts de l'évaluation 48
Méthodes et outils de collecte de données 50
Analyse des données 52
Outils pour communiquer les résultats 54
Conclusion 55
Références : l'évaluation de programme 55

1. Introduction au guide

L'évaluation de programme peut être complexe et intimidante. Ce guide est fondé sur les hypothèses suivantes :

- Vous avez décidé, pour quelque raison que ce soit, qu'une évaluation de programme pourrait être utile à vous-même et à votre programme.
- Vous n'êtes pas une autorité en matière d'évaluation et vous aimeriez obtenir quelques conseils théoriques et/ou pratiques.
- Vous n'êtes pas un expert du domaine de l'alphabétisation en milieu de travail et vous aimeriez en savoir davantage sur ce sujet.
- Vous aimeriez que l'on vous propose quelques questions, afin d'orienter vos idées au sujet de l'évaluation de votre programme.

Ce guide n'offre que des suggestions et des conseils. Il faut également tenir compte des limites suivantes :

- Il n'existe pas de méthode universelle pour évaluer un programme d'éducation; l'évaluation peut revêtir diverses formes.
- L'évaluation peut être formelle et/ou informelle; ce document traite principalement de l'évaluation formelle.
- Il existe une multitude de programmes d'alphabétisation en milieu de travail. Il est impossible de produire un guide qui puisse s'appliquer à tous les genres de programmes; ce guide est de nature suffisamment générale pour pouvoir servir à de nombreux programmes.

Remerciements

Ce document a été produit grâce à l'aide financière et professionnelle fournie par le Secrétariat national à l'alphabétisation de Multiculturalisme et Citoyenneté Canada. L'auteur tient à remercier tout particulièrement Brigid Hayes, conseillère en matière de programme au Secrétariat national à l'alphabétisation.

L'auteur veut également témoigner sa reconnaissance sincère aux personnes suivantes qui ont formé un comité d'examen informel :

- Carolyn Dieleman, ministère de l'Emploi et du Perfectionnement professionnel de l'Alberta
- Julian Evetts, Communities, People and Development Group
- Al MacKay, Université de l'Alberta
- Gordon Nore, Collège Frontière

- Katherine Schlick Noe, University of Seattle
- Dini Steyn, Collège professionnel de l'Alberta, Edmonton
- Thomas Sticht, Applied Behavioural and Cognitive Sciences, Inc.
- Allen Vandenberg, Collège de Medicine Hat

2. Introduction à l'alphabétisation en milieu de travail

Termes et définitions

Le terme «alphabétisation» a plusieurs significations, par exemple :

- capacités fondamentales de lecture, d'écriture et de calcul.
- aptitude à la lecture suffisante pour permettre à un individu de diriger sa propre vie.
- capacités fondamentales de communication et de raisonnement.
- traitement de l'information.

L'expression «alphabétisation en milieu de travail» est parfois synonyme de :

- formation de base **en** milieu de travail.
- capacités fondamentales de lecture et d'écriture requises **pour** le milieu de travail.
- apprentissage des capacités **fonctionnelles** de lecture, d'écriture et de calcul pour le milieu de travail.
- cours avancés d'alphabétisation offerts dans le cadre d'une **formation professionnelle.**
- **cours d'alphabétisation axés sur l'emploi** pour le milieu de travail.

Aux fins du présent document, l'expression «programme d'alphabétisation en milieu de travail» englobe la gamme complète de ces définitions.

La diversité des programmes

Les programmes d'alphabétisation en milieu de travail diffèrent grandement selon les attentes et les limites :

- du promoteur du programme, p. ex. un syndicat, la direction, un établissement d'enseignement, un groupe de méthodologie éducative comme Alphabétisation Laubach.
- des responsables du financement des ressources financières, matérielles et didactiques.
- des participants et de leurs besoins d'alphabétisation.

- du niveau des cours d'alphabétisation, c.-à-d. alphabétisation de base, fonctionnelle ou avancée.
- du matériel et de son contenu, c.-à-d. relié au travail ou non axé sur l'emploi.
- de détails comme le calendrier, le lieu (sur place ou à l'extérieur), l'utilisation de personnel bénévole ou rémunéré.

Un programme d'alphabétisation en milieu de travail peut donc être :

- facultatif ou obligatoire pour les employés.
- offert par des alphabétiseurs bénévoles ou par des instructeurs rémunérés.
- organisé par un syndicat, un collège communautaire, une école de métiers, un expert-conseil en formation, un organisme d'alphabétisation des adultes, un conseil scolaire, et ainsi de suite.
- offert à court terme ou de façon continue.
- offert sur place ou à l'extérieur.
- offert durant les heures de travail ou pendant le temps libre des employés, ou une combinaison des deux.
- réservé aux employés ou offert à leurs familles.
- offert à des niveaux professionnels précis ou à tous les niveaux.
- axé uniquement sur des activités de lecture reliées au travail ou sur des besoins de lecture généraux.

La liste peut se continuer indéfiniment!

➡ Questions pour orienter vos idées

- ➡ Si vous offrez déjà un programme d'alphabétisation en milieu de travail, ou si vous songez à en créer un, quelle description en donneriez-vous?
- ➡ Qui sont les clients du programme et quels sont ceux qui en profiteraient le plus?
- ➡ Qui est le responsable du financement du programme et quelles sont ses attentes?
- ➡ Quels sont les niveaux de formation et les méthodes d'enseignement?
- ➡ Ces choix ont-ils été faits de façon consciente? Connaissiez-vous les solutions de rechange?

Les intervenants d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail

Les intervenants représentent une multitude de personnes et d'organismes qui prennent des **décisions** au sujet des programmes d'alphabétisation en milieu de travail. L'évaluation d'un programme doit tenir compte de tous les intervenants suivants :

- les apprenants éventuels qui peuvent choisir ou non de participer au programme.
- les véritables apprenants qui peuvent choisir ou non de continuer à participer au programme.
- les instructeurs et les alphabétiseurs qui, la plupart du temps, choisissent le matériel didactique et les méthodes d'enseignement.
- les gestionnaires de programme qui administrent les ressources humaines et financières et qui sont chargés de la planification.
- les dirigeants syndicaux qui peuvent appuyer ou non le programme.
- la direction de l'entreprise qui, en tout temps, peut décider de mettre en œuvre ou d'abandonner un programme, ou choisir d'y participer ou non.
- les responsables du financement du programme qui doivent rendre compte des dépenses.
- les législateurs qui sont responsables de leurs décisions devant le public.

Chaque intervenant veut connaître les résultats d'un programme donné dans un but précis, pour des raisons qui ont trait à sa propre participation au programme.

➠ Question pour orienter vos idées

➠ Qui sont les intervenants de votre programme?

La pratique efficace en matière d'alphabétisation en milieu de travail

Il n'existe aucune norme d'excellence qui puisse être appliquée à chacun des nombreux programmes variés qui sont définis comme des programmes d'alphabétisation en milieu de travail. Les suggestions énumérées ci-dessous, qui peuvent servir de fondement à l'élaboration d'un programme de qualité, sont le fruit d'efforts visant à établir des normes de «pratique efficace».

Extrait de *The Bottom Line: Basic Skills in the Workplace* (1988:40) :

- Les objectifs et les résultats prévus de l'entreprise et des employés participants sont énoncés clairement.
- Le programme est appuyé de manière concrète par la haute direction.
- Les employeurs utilisent des techniques de recrutement adaptées aux employés qu'ils souhaitent atteindre.
- La direction, le personnel chargé du perfectionnement des ressources humaines (le cas échéant), les superviseurs et les travailleurs participent tous à la planification et à l'exploitation courante du programme.
- Le degré de réussite du programme est mesuré selon des critères précis. Cette information est partagée avec les employés participants et déterminée avec l'aide des superviseurs.
- Des tests préalables visant à simuler les situations d'emploi et les tâches sont utilisés pour déterminer les besoins et les points forts des employés, et pour orienter l'élaboration de plans d'apprentissage à l'intention des employés participants.
- Les employés sont invités à faire part de leurs objectifs personnels, lesquels sont intégrés aux plans d'apprentissage.
- Les méthodes d'enseignement, le matériel didactique et les stratégies d'évaluation sont reliés directement aux objectifs d'apprentissage.
- Les instructeurs connaissent les compétences de base requises pour accomplir les tâches qui relèvent d'une division ou d'un service particulier et que le personnel sera formé à exécuter.
- Les employés et les superviseurs reçoivent souvent des commentaires au sujet de leur progrès, lesquels sont soigneusement consignés.
- Les données d'évaluation servent à améliorer l'efficacité des programmes. Des tests postérieurs visant à simuler les situations d'emploi et les tâches sont employés pour mesurer le degré d'apprentissage.

Extrait de *Job-related Basic Skills: Cases and Conclusions* (Sticht et Mikulecky, 1984) :

- La formation est basée sur le matériel et les tâches de lecture et de calcul reliés à l'emploi, étant donné que l'apprentissage des compétences et des connaissances est le plus efficace lorsqu'il est présenté dans un contexte auquel les apprenants peuvent s'assimiler.
- Les conditions d'apprentissage sont telles que le plus de temps possible est consacré à chaque apprenant qui se livre activement à une tâche d'apprentissage.
- Les compétences et les connaissances visées par la formation sont adaptées au milieu professionnel de l'apprenant, et les niveaux de compétence ont été établis en conséquence.

Extrait d'un article de Spikes et Cornell (1987) au sujet de l'efficacité de la participation des employés aux programmes de formation :

- Il existe une relation positive entre l'employeur et les employés, qui a pour effet de stimuler le degré de motivation de ces derniers.
- Il existe une garantie d'avancement si les niveaux de compétence sont atteints.
- Des services d'orientation sont offerts en matière de santé, de bien-être, de logement, de garde d'enfants, de police et de formation scolaire.

Extrait d'un ouvrage portant sur l'expérience de la société AT&T dans le domaine de l'alphabétisation en milieu de travail (Tenopyr, 1984) :

- Les objectifs du programme sont mesurables; les critères de «réussite» du programme ont été clairement établis au départ.
- L'efficacité du programme est évaluée de manière systématique, au moyen de groupes de contrôle et d'autres éléments qui entrent en ligne de compte dans la conception d'une étude efficace.
- Les objectifs du programme sont réalisables, conformes aux objectifs globaux de l'entreprise et reliés à des résultats pratiques en matière d'affaires.

Suggestions émanant du Business Council for Effective Literacy (1987) :

- Les cours de formation sont donnés par des enseignants bien qualifiés.
- Le programme est offert durant les heures de travail.

Extrait de *Basic Skills Training — A Launchpad for Success in the Workplace* (Taylor et Lewe, 1990) :

- Les programmes réussis tendent à être utiles aussi bien à l'employeur qu'aux employés. Ils répondent aux objectifs de l'organisation, tout en

permettant à l'employé d'en profiter de façon personnelle en milieu de travail.

- Des associations innovatrices donnent lieu à des programmes exemplaires qui peuvent servir de nouveaux modèles de formation. Dans tous les cas, la clé de la réussite réside dans la création d'une association, au sein de laquelle chaque partenaire apporte une expertise qui vient compléter celle des autres.

Prière de noter que cette liste n'est pas nécessairement complète ni normative; elle présente des méthodes très différentes en matière de programmes d'alphabétisation.

➡ Question pour orienter vos idées

➡ Est-ce que certaines de ces recommandations ont un rapport quelconque avec votre situation? Lesquelles sont absolument irréalisables dans votre cas?

Les motifs justifiant l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail

Il est très difficile de juger ou de comparer des programmes d'alphabétisation en milieu de travail, car très peu de rapports d'évaluation ont été publiés à ce sujet. Une discussion complète des questions relatives aux programmes d'évaluation et de formation de base en milieu de travail est présentée à la section 5. Bref, l'évaluation vise à tout le moins deux principaux objectifs :

- L'élaboration et l'amélioration de programmes
- Le maintien ou l'abandon de programmes.

Sur le plan pratique, il existe plusieurs bonnes raisons d'évaluer les programmes d'alphabétisation en milieu de travail (Carnevale, Gainer et Meltzer, 1990:86) :

- Les cadres supérieurs exigent de plus en plus que l'efficacité de tels programmes soit établie de façon mesurable et qu'il soit démontré de quelle façon ceux-ci contribuent à la rentabilité de l'organisation et à la réalisation de ses objectifs stratégiques.
- Les directeurs de programmes de formation et les apprenants eux-mêmes exigent de plus en plus d'obtenir de meilleurs critères d'évaluation des effets de la formation.
- Un système d'évaluation protège le programme contre de mauvais jugements pouvant être émis par des personnes qui en connaissent mal les résultats.
- Les organisations veulent connaître l'efficacité relative de leurs divers départements, programmes et services.
- Des mesures précises du degré de réussite d'un programme antérieur permettent d'accroître la confiance et peuvent aider à garantir des fonds en vue de projets futurs.
- Il est raisonnable de s'attendre à ce qu'une activité qui exige des dépenses considérables de la part de l'organisation fasse l'objet d'une évaluation.
- Enfin, l'incorporation d'une procédure d'évaluation dans la proposition soumise à la direction démontre la confiance que l'on a de pouvoir démontrer la réalisation des objectifs du programme.

Il existe certes de nombreuses autres raisons pour justifier l'évaluation d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail. Certaines évaluations sont tout simplement obligatoires, tandis que d'autres sont employées pour des fins détournées.

Questions pour orienter vos idées

- Pour quelle raison vous renseignez-vous au sujet de l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail?
- Dans quel but voulez-vous entreprendre une évaluation de programme?

3. Introduction à l'évaluation de programme formelle

Le domaine de l'évaluation de programme formelle est spécialisé et complexe. Une discussion approfondie des définitions, des objectifs et d'autres aspects de l'évaluation de programme formelle est présentée à la section 6 de ce guide.

La signification du terme «évaluation»

Évaluer signifie porter un jugement sur le rendement ou sur les résultats de quelque chose, par exemple un programme, un produit ou un individu. En pratique, l'évaluation peut être définie comme un processus comportant trois étapes :

1. La description et la mesure;
2. La comparaison; et
3. Le jugement.

Sur le plan pratique, l'évaluation sert à la prise de décisions; elle doit donc offrir de l'information utile aux intervenants. Les décideurs se fondent sur les résultats d'une évaluation objective pour maintenir, élargir ou abandonner un programme ou leur participation à celui-ci. Il va sans dire que tous les décideurs recherchent une preuve de réussite et que chaque décideur mesure la réussite à sa façon.

➠ Questions pour orienter vos idées

- ➠ Si vous avez l'intention d'entreprendre une évaluation de programme, la principale question qu'il faut se poser est la suivante : QUI veut savoir quoi, et pour quelle raison?
- ➠ Existe-t-il des ressources suffisantes (personnel, fonds, matériel et temps) pour entreprendre l'évaluation?

L'évaluation de programme formelle se heurte souvent à des résistances. Le terme «évaluation» semble menaçant; il arrive souvent que l'évaluation de programme formelle inspire des craintes ou qu'on cherche à l'éviter. L'un des principaux défis à relever consiste à apaiser les sentiments de crainte et de méfiance que suscite l'examen des programmes — c'est-à-dire la crainte que l'évaluation n'entraîne des conséquences négatives. Le meilleur argument est sans doute de faire preuve d'honnêteté quant aux motifs de l'évaluation. La meilleure approche est peut-être de faire participer autant d'intervenants que possible.

Les approches en matière d'évaluation de programme

Les processus et les résultats de l'évaluation sont déterminés en premier lieu par la personne chargée d'accomplir l'évaluation. Voici cinq exemples d'approches courantes en matière d'évaluation (Barak et Breier, 1990) :

- l'évaluation axée sur le recours à des experts-conseils, qui est fondée sur des avis d'experts.
- l'évaluation axée sur une enquête menée par un spécialiste en recherche qui recueille des avis.
- l'évaluation axée sur des données, accomplie par un spécialiste en recherche qui recueille et analyse des données.
- une auto-évaluation, accomplie par les participants au programme.
- une combinaison de toutes les possibilités énumérées ci-dessus.

➠ Question pour orienter vos idées

➠ Quelle approche prévoyez-vous employer, c.-à-d. qui sera chargé d'accomplir votre évaluation? Sur quoi basez-vous votre choix?

Le processus d'évaluation

Étape 1 : la description et la mesure

La première étape du processus d'évaluation de programme débute par la collecte de données et aboutit à deux descriptions : le «prévu» et le «réel». La collecte de données consiste à recueillir des documents, des statistiques et des avis; une discussion des processus et des méthodes de collecte de données est présentée à la prochaine section de ce guide.

La première description, soit celle du «prévu», est tirée des documents de planification initiaux, par exemple la proposition de programme, les prévisions budgétaires, la détermination des besoins, le matériel de commercialisation, les ressources humaines et matérielles négociées, l'organigramme, les descriptions de poste, ainsi que les postes affichés. Un problème a été cerné et un programme a été établi dans le but de le rectifier. En conséquence, les documents de planification doivent comprendre les éléments suivants :

- Un énoncé de l'objet du programme, c.-à-d. sa raison d'être.
- Des détails précis au sujet du lieu, des calendriers, du nombre d'apprenants, du personnel et du financement.
- Les objectifs du programme, c.-à-d. les résultats prévus pour les étudiants et les responsables du financement.
- Une description de la clientèle, y compris la détermination de ses besoins et de ses compétences, ainsi que les critères de sélection.
- Les comportements attendus de la part des apprenants à la fin du programme, c.-à-d. les principaux objectifs d'apprentissage du programme.
- Le matériel, les méthodes et les plans didactiques qui permettront aux apprenants d'atteindre les objectifs du programme, c.-à-d. les objectifs éducationnels.
- Une description du personnel enseignant, les critères de sélection, leur niveau de compétence antérieur au programme, et le niveau de compétence prévu à la suite de toute formation interne.
- Une description des fonctions du personnel affecté au programme, ainsi que le nombre et les types de postes.
- Une liste descriptive des fonctions de soutien administratif, des installations, du matériel et de l'équipement.
- Le plan financier.
- Les documents stratégiques, c.-à-d. les plans à court et à long termes.

À partir de ces renseignements, il est possible de décrire l'idéal, c'est-à-dire les normes d'acceptabilité ou de réussite qui ont été établies au départ.

➠ Question pour orienter vos idées

➠ Êtes-vous en mesure de recueillir tous ces renseignements? Que doit-on penser d'un programme si certains de ces renseignements ne peuvent être obtenus?

La seconde description, soit celle de la réalité actuelle, s'obtient en grande partie par la mesure et la collecte de données. C'est à ce stade que les outils de collecte de données entrent en jeu (voir la section 4). Certains renseignements ou certaines données sont tirés directement de documents, tandis que d'autres sont obtenus par la voie de sondages d'avis personnels, ou encore par le calcul de statistiques. Certaines données statistiques seront incluses dans la seconde description, notamment les taux de participation, les taux d'attrition, les taux de rendement des individus, les taux d'achèvement par période, ainsi que d'autres données jugées nécessaires. En fait, bien des gens croient que le processus d'élaboration de cette seconde description représente l'évaluation de programme; il ne s'agit pourtant que de la première étape, soit celle de la collecte de données.

Étape 2 : la comparaison

Une fois que les deux descriptions sont complètes, la prochaine étape consiste à faire la comparaison. La description des circonstances actuelles peut être comparée à l'un ou l'autre des éléments suivants :

- Les normes internes qui ont trait aux objectifs du programmes et qui représentent la réussite pour les divers intervenants.
- Les normes relatives, c'est-à-dire celles qui s'appliquent à des programmes comparables.
- Les normes absolues ou les normes d'excellence qui résultent de l'expérience, de la consultation et du consensus des experts du domaine.

À ce jour, aucune norme absolue n'a été établie pour les programmes d'alphabétisation en milieu de travail; toutefois, la liste présentée à la section 2 peut être utile. Il est presque aussi difficile de faire des comparaisons avec d'autres programmes, car peu de rapports d'évaluation sont publiés. La plupart des responsables de programme doivent se satisfaire — ils le sont habituellement — d'une comparaison interne. Il s'agit de l'étape d'analyse des données, c.-à-d. l'examen des données de manière à pouvoir en tirer des conclusions utiles. Le

programme a-t-il atteint ses objectifs? Les résultats prévus correspondent-ils aux résultats réels? Quelles conclusions peut-on tirer de la réussite du programme? Quels ont été les points forts et les points faibles? Quelles recommandations a-t-on faites en vue de modifier le programme? Le parrain devrait-il continuer à financer le programme?

La comparaison a pour but de déceler les écarts qui existent entre ce qui était prévu et ce qui véritablement arrivé, et entre ce qui s'est produit et ce qui serait idéal. Or, les écarts ne sont pas tous un signe de problème. Les données concernant les écarts sont employées comme retour d'information par les responsables de programme, soit de manière formative pour corriger des faiblesses, soit de façon récapitulative pour porter un jugement sur un programme.

Étape 3 : le jugement

L'étape finale du processus d'évaluation de programme consiste à porter un jugement rationnel sur l'acceptabilité ou la valeur d'un programme. Dans le cas de l'évaluation d'un programme d'éducation, il s'agit de déterminer dans quelle mesure il faut tenir compte des normes relatives et/ou des normes absolues qui ont été établies, pour ce qui est de décider s'il y a lieu ou non d'adopter des mesures administratives (Stake, 1967).

Les jugements et les recommandations forment une grande partie du rapport d'évaluation.

Le rapport d'évaluation

Les résultats d'une procédure d'évaluation doivent être communiqués de façon appropriée aux intervenants concernés. Le contenu et la forme du rapport doivent tenir compte des besoins des intervenants.

Le contenu d'un rapport d'évaluation peut être structuré plus ou moins de la manière suivante :

1. Aperçu du programme et de l'évaluation
2. Renseignements de base sur le programme
   - Origine et justification
   - Buts et objectifs
   - Caractéristiques
   - Étudiants
   - Personnel

3. Description de l'évaluation
   - Objet
   - Plan
   - Critères de mesure
4. Résultats
   - formels
   - informels
5. Discussion des résultats
6. Conclusions et recommandations
   - concernant le programme
   - concernant la prochaine évaluation

Le rapport d'évaluation doit aborder une partie ou la totalité des questions suivantes (d'après Smith et St. John, 1987) :

1. Quel est le meilleur moyen de comprendre le programme?
   - Quel est le caractère ou la nature du programme?
   - Quelles sont les conditions et les activités du programme?
   - Quels sont les enjeux principaux, les thèmes, les conflits et les compromis?
   - Qu'est-ce qui semble important?
2. Comment peut-on améliorer le programme?
   - Les ressources sont-elles utilisées de façon optimale?
   - À quel endroit existe-t-il un manque critique de retour d'information?
   - Quels sont les obstacles à l'amélioration du programme?
   - Quelles sont les faiblesses critiques?
3. Quels sont les résultats du programme?
   - Quels objectifs sont/ne sont pas réalisés?
   - Quels «effets secondaires» le programme semble-t-il avoir?
4. Quelles différences importantes les activités ou les effets du programme présentent-ils?
   - Dans quelle mesure le programme a-t-il un effet différent sur ses divers groupes clients?

- De quelle façon le programme a-t-il évolué au fil du temps?
- De quelle manière les ressources, les services ou les résultats du programme diffèrent-ils sur le plan géographique?

5. Dans quelle mesure le programme est-il valable?

- En général, dans quelle mesure le programme est-il efficace?
- Le programme est-il rentable?

4. La collecte et l'analyse de données

L'évaluation de programme exige la collecte d'une grande quantité d'information, par divers moyens, à chacune des étapes d'un cycle de programme. Les sources d'information sont nombreuses et variées, tout comme le sont les méthodes de collecte de données (voir la section 6). Les genres de données à recueillir se rapportent soit aux circonstances environnementales ayant servi de base à la création et au maintien du programme, soit au programme lui-même.

Les divers facteurs reliés à l'environnement sont les suivants :

- Les exigences en matière d'alphabétisation d'un emploi donné.
- Le niveau d'alphabétisation des travailleurs par rapport à leur emploi.
- Le niveau d'alphabétisation général des employés.
- Les changements prévus en ce qui concerne les exigences en matière d'alphabétisation et le niveau de compétence des employés.
- Les ressources disponibles pour mettre en œuvre et maintenir un programme, c'est-à-dire :
    - les ressources financières
    - le nombre d'apprenants éventuels
    - l'expertise humaine et les ressources matérielles
    - l'engagement de l'employeur et des employés à garantir la réussite du programme.

Les divers facteurs reliés au programme comprennent :

- Le maintien et le rendement des étudiants.
- Le contenu des cours et le matériel didactique.
- La conception des méthodes d'enseignement et le milieu d'apprentissage.
- La compétence du personnel enseignant, du personnel administratif et du personnel de soutien.
- L'efficacité du programme.

Différents outils de collecte des données concernant les divers facteurs reliés à l'environnement et au programme sont présentés dans les pages qui suivent.

Collecte de données concernant les facteurs reliés à l'environnement

Exigences en matière d'alphabétisation en milieu de travail

Objet :

Cerner les exigences, les compétences et les tâches réelles en matière d'alphabétisation reliées à un (ou à plusieurs) emploi(s) donné(s), par rapport aux perspectives différentes de l'employé et de l'employeur à cet égard.

Source :

L'employé, le superviseur immédiat, l'employeur.

Méthode :

Vérification en matière d'alphabétisation.

Outils :

- Enquête/sondage auprès des employés
- Enquête/sondage auprès du superviseur et de l'employeur
- Observations à des fins de vérification et d'éclaircissement
- Analyse des tâches.

Résultats :

- Une liste des tâches réelles de lecture/d'écriture devant servir de base à l'évaluation du niveau d'alphabétisation des employés.
- Connaissance des exigences réelles en matière d'alphabétisation devant servir à des fins de formation.
- Connaissance de l'importance de l'alphabétisation par rapport à l'accomplissement des tâches en milieu de travail.

Exemples d'outils et de processus :

- Analyse reliée à l'alphabétisation en milieu de travail conçue par :

  CASAS
  (Comprehensive Adult Student Assessment System)
  2725 Congress Street, #1-M
  San Diego, CA 92110

- Processus d'analyse de tâches d'alphabétisation :

  Drew, R.A. et Mikulecky, L. (1988). *How to gather and develop job specific literacy materials for basic skills instruction.* Bloomington, IN:

Indiana University, School of Education, Office of Education and Training Resources.

- Processus d'analyse de tâches d'alphabétisation et d'emploi :

  Taylor, M.C. et Lewe, G.R. (1990). *Basic skills training — a launch-pad for success in the workplace.* Ottawa (Ontario) : Collège Algonquin, Département de formation de base des adultes.

- Liste de vérification pour l'analyse des tâches et la détermination des besoins :

  Worker-centred learning: A union guide to workplace literacy, offert par :

  Guide Orders
  AFL-CIO, Human Resources Development Institute
  815 — 16 Street N.W. #405
  Washington, D.C. 20006

- Processus d'analyse des tâches :

  Carnevale, A.P., Gainer, L.J. et Meltzer, A.S. (1990). *Workplace basics training manual.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Mode de détermination des besoins organisationnels conçu par :

  Sue Waugh
  150, rue Ruskin
  Ottawa (Ontario) K1Y 4C1

Niveau d'alphabétisation des employés

Objet :

Déterminer s'il existe un écart entre les exigences en matière d'alphabétisation reliées à l'emploi et le niveau d'alphabétisation des employés.

Identifier les apprenants éventuels.

Source :

Les travailleurs/employés visés, les superviseurs des employés et les pairs.

Méthode :

- Évaluation du rendement
- Recherche d'enquête
- Détermination des besoins.

Outils :

- Tests de lecture/d'écriture généraux
- Tests de lecture/d'écriture reliés au milieu de travail
- Entrevues menées auprès des employés, des superviseurs et des pairs
- Observations à des fins de vérification et d'éclaircissement.

Résultats :

- Une liste de participants éventuels à un programme, dans l'éventualité où ces derniers choisiraient de participer.
- Une liste d'individus pouvant former un groupe de contrôle, si ces derniers ne participent pas au programme.
- Compétences de premier niveau pour les étudiants individuels, c.-à-d. les notes au test préalable visant à déterminer le rendement ultérieur.

Exemples d'outils :

- Profil individuel d'analyse reliée à l'alphabétisation en milieu de travail conçu par :

  CASAS
  (Comprehensive Adult Student Assessment System)
  2725 Congress Street, #1-M
  San Diego, CA 92110

- Système d'analyse de compétences professionnelles :
  Educational Data Systems Inc.
  22720 Michigan Ave.
  Dearborn, MI 48124

Besoins de programmes d'éducation

Objet :

Déterminer si les employés et l'employeur ont besoin d'un programme de formation ou s'ils souhaitent qu'un tel programme soit établi.

Déterminer l'ampleur et le genre de formation nécessaire, du point de vue de l'employeur, de l'employé et du superviseur immédiat.

Déterminer les paramètres des programmes éventuels, par exemple les calendriers, la disponibilité, l'attitude, les services de soutien.

Source :

Les employés, l'employeur, les superviseurs.

Méthode :

Recherche d'enquête.

Outils :

- Questionnaire
- Entrevues.

Résultats :

- Connaissance du genre de formation que désire l'employé et/ou l'employeur.
- Détails au sujet de ce que l'on juge optimal à l'égard des programmes.

Exemples d'outils :

- Enquête conjointe sur les besoins de formation :

  Mark, J.L. (1987). *Let ABE do it — basic education in the workplace.* Washington, D.C.: American Association for Adult and Continuing Education, Business and Industry Unit, offert par le ERIC Reproduction Service.

- Enquête sur les besoins des apprenants :

  A guide to setting up literacy programs in the workplace.

  Alphabétisation Laubach du Canada
  Bureau national d'élaboration
  C.P. 298
  Bedford (Québec) J0J 1A0

- Détermination des besoins des entreprises :

  A guide to setting up literacy programs in the workplace.
  Alphabétisation Laubach du Canada

- Répertoire de formation pour l'employeur :

  Worker-centred learning: A union guide to workplace literacy, offert par :

  Guide Orders
  AFL-CIO, Human Resources Development Institute
  815 — 16 Street N.W. #405
  Washington, D.C. 20006

Ressources nécessaires et ressources existantes

Objet :

Déterminer les ressources existantes et les ressources nécessaires pour un programme d'alphabétisation, en ce qui concerne :

- les besoins de locaux
- les ressources financières et humaines
- les engagements pris par les travailleurs et les employeurs en matière de temps
- le matériel didactique et le matériel de promotion
- l'aide professionnelle.

Source :

L'employeur, les administrateurs du programme et les responsables du financement.

Méthode :

Recherche d'enquête.

Outils :

Questionnaires (employeur, autres programmes, organisations professionnelles).

Résultats :

- Connaissance des conditions optimales relatives aux programmes, en ce qui concerne les ressources et le soutien.
- Connaissance des ressources existantes et possibilité de déterminer si celles-ci sont suffisantes ou non.

Ressources :

Secrétariat national à l'alphabétisation
25, rue Eddy, pièce 11H15
Hull (Québec) K1A 0M5
(819) 953-5280

Base de données nationale sur l'alphabétisation des adultes
a/s Fanshawe College of Applied Arts and Technology
C.P. 4005
London (Ontario) N5W 5H1
(519) 659-3125

Rassemblement canadien pour l'alphabétisation
880, rue Wellington, pièce 500
Ottawa (Ontario) K1R 6K7
(613) 563-2464

- Questionnaires sur la philosophie, les installations et l'équipement, ainsi que les services de soutien des apprenants :

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  a/s Open Learning Agency, Marketing Department
  C.P. 94000
  Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

Collecte de données concernant les facteurs réels du programme

Rendement des étudiants individuels

Objet :

Déterminer le rendement des individus et du programme, en ce qui concerne à la fois le niveau d'alphabétisation et les tâches reliées à l'emploi.

Source :

Étudiant, instructeur, superviseur, pairs.

Méthode :

- Tests de rendement
- Enquête sur les attitudes
- Observations du superviseur
- Étude de cas

Outils :

- Plans d'essai (test préalable/test postérieur)
- Entrevues/observations

Résultats :

- Données concernant les résultats réels du programme, en ce qui concerne le niveau d'alphabétisation atteint, les changements d'attitude et l'amélioration des compétences professionnelles.

Exemples d'outils :

- Enquête de suivi sur l'éducation des adultes :

  Darkenwald, B.B. et Valentine, T. (1984). *Outcomes and impact of adult basic education.* New Brunswick, NJ: Rutgers University, Centre for Adult Development.

- Évaluation du rendement des participants par les superviseurs, et
- Évaluation des effets sur les services par les superviseurs établie par :

  Jorie W. Philippi
  Performance Plus Learning Consultants, Inc.
  7869 Godolphin Drive
  Springfield, VA 22153

- Évaluation du rendement des apprenants :

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  a/s Open Learning Agency, Marketing Department
  C.P. 94000
  Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

Contenu des cours et matériel didactique

Objet :

Déterminer quel sera le contenu réel des cours et si ceux-ci sont convenables.

Déterminer la convenance et l'utilité du matériel employé dans le but de faciliter l'apprentissage.

Source :

- Le matériel qui sera utilisé (documents à distribuer, tests, examens, etc.)
- Sommaires des cours
- Apprenants

Méthode :

- Documentation
- Critique

Outils :

- Analyse du contenu
- Entrevues/questionnaire

Résultats :

- Connaissance de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas
- Évaluation du matériel didactique et du contenu des cours du point de vue de l'intervenant

Exemples d'outils :

- Questionnaire sur le matériel didactique :

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  a/s Open Learning Agency, Marketing Department
  C.P. 94000
  Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

Conception des méthodes d'enseignement et milieu d'apprentissage

Objet :

Déterminer si les approches et les méthodes d'enseignement sont appropriées.

Déterminer la nature du milieu de formation et la mesure dans laquelle celui-ci est propice à l'apprentissage.

Source :

Le personnel du programme et les apprenants.

Méthode :

- Enquête
- Étude de cas

Outils :

- Questionnaire
- Entrevue
- Observations

Résultats :

- Connaissance du rapport entre l'enseignement et l'apprentissage.
- Connaissance du besoin de modifier ou d'améliorer les approches en matière d'enseignement.
- Connaissance des aspects du milieu de formation qui doivent être changés ou améliorés, afin de rendre celui-ci plus propice à l'apprentissage.

Exemples d'outils :

- Questionnaire sur les stratégies d'enseignement :

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  a/s Open Learning Agency, Marketing Department
  C.P. 94000
  Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

- Guide d'apprentissage axé sur les travailleurs :

  Worker-centred learning: A union guide to workplace literacy, offert par :

  Guide Orders
  AFL-CIO, Human Resources Development Institute
  815 — 16 Street N.W. #405
  Washington, D.C. 20006

Personnel affecté au programme

Objet :

Déterminer la compétence du personnel enseignant, du personnel administratif et du personnel de soutien.

Source :

Les membres du personnel, les étudiants.

Méthode :

Appréciation du rendement.

Outils :

- Évaluation de l'enseignement par les étudiants
- Auto-évaluation de l'enseignement et évaluation par les pairs

Résultats :

- Connaissance du niveau de compétence du personnel.
- Connaissance des domaines dont il faut tenir compte et de ceux qui exigent une amélioration.
- Connaissance des rôles et des fonctions véritables du personnel.
- Détermination des domaines où il existe des problèmes.

Exemples d'outils :

- Exemple de formulaire d'appréciation du rendement des instructeurs :

  Carnevale, A.P., Gainer, L.J. et Meltzer, A.S. (1990). *Workplace basics training manual.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Questionnaires sur l'administration, la formation et le perfectionnement du personnel, ainsi que la planification :

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  a/s Open Learning Agency, Marketing Department
  C.P. 94000
  Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

- Liste de vérification pour le choix des instructeurs :

  Worker-centred learning: A union guide to workplace literacy, offert par :

  Guide Orders
  AFL-CIO, Human Resources Development Institute

815 — 16 Street N.W. #405
Washington, D.C. 20006

Efficacité des programmes

Objet :

Déterminer la mesure dans laquelle le programme a été utile à l'ensemble des apprenants et à l'employeur.

Déterminer le genre et la quantité de formation qui a été acquise par le biais du programme.

Évaluer l'incidence du programme sur le milieu de travail.

Source :

- Tous les intervenants
- Registres des présences en classe, évaluations de rendement
- Budget

Méthode :

- Analyse des coûts
- Enquête
- Étude de cas

Outils :

- Analyse coût-efficacité
- Questionnaire
- Entrevue méthodique
- Analyse de la documentation
- Étude d'impact

Résultats :

- Justification du maintien ou de l'abandon du programme
- Détermination des domaines où il existe des problèmes

Exemples d'outils :

- Processus d'analyse coût-efficacité :

  Carnevale, A.P., Gainer, L.J. et Meltzer, A.S. (1990). *Workplace basics training manual.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Questionnaire sur le financement :

  Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit
  Provincial Curriculum Publications
  a/s Open Learning Agency, Marketing Department

C.P. 94000
Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

- Lignes directrices sur l'évaluation de l'incidence :

  Courtenay, B.C. et Holt, M.E. (1987). Evaluating program impact. Tiré de C. Klevins (ed.), *Materials and methods in adult and continuing education*. Los Angeles: Klevens Publications.

Analyse des données

L'analyse des données recueillies peut être orientée en déterminant les questions qui exigent des réponses du point de vue des principaux intervenants.

Phillipi (1989) a établi une série de questions reliées précisément au milieu de travail, qui peuvent servir de base au processus d'analyse des données et au rapport d'évaluation. Ces questions correspondent au modèle d'évaluation en quatre parties proposé par Stufflebeam *et al.* (1971), qui permet de structurer l'examen des programmes selon le contexte, les intrants, le processus et le produit.

Le **contexte** vise à revoir et à valider le fondement et les objectifs de chaque programme de formation de base, à déterminer les objectifs et les normes des programmes, et à définir les besoins de service, d'assistance ou d'amélioration relatifs à chaque programme; à cette fin, il y a lieu de répondre à des questions comme les suivantes :

- De quelle façon les compétences de base fondamentales sont-elles définies? S'agit-il d'un énoncé rédigé clairement auquel tous les apprenants et tous les instructeurs peuvent souscrire?
- Quelle est la conception des compétences de base véhiculée par chaque programme et son contenu didactique? Ces conceptions sont-elles consignées et généralement acceptées par les personnes faisant partie du programme? Ces conceptions sont-elles fondées sur des théories et des recherches à jour?
- Les objectifs du programme sont-ils clairement énoncés en ce qui a trait au développement et à l'enrichissement des apprenants?
- Existe-t-il un énoncé descriptif du programme? Cet énoncé contient-il des objectifs opérationnels (une description de la façon dont la formation de base est dispensée à diverses étapes du programme)?
- Le programme prévoit-il des sous-programmes visant la présélection et l'évaluation de l'état de préparation, l'acquisition des compétences et la mise à exécution dans des contextes professionnels?
- Existe-t-il un plan systématique pour évaluer le programme? pour obtenir les commentaires de l'employeur, des instructeurs et des participants? pour cerner les besoins nouveaux et naissants, au fur et à mesure que ceux-ci surviennent?
- De quelle façon le programme tient-il compte des différences, des besoins et des caractéristiques individuelles de développement des apprenants adultes?

- Le programme, tel qu'il est défini, est-il compatible avec les besoins et les caractéristiques des apprenants? avec les besoins de la communauté/des professions qu'il vise?

Les **intrants** visent à déterminer s'il existe ou non des ressources suffisantes pour exploiter chaque programme, tel que celui-ci est défini; à cette fin, il y a lieu de répondre à des questions comme les suivantes :

- Le matériel du programme est-il conforme au plan et aux objectifs du programme?
- Existe-t-il du matériel adéquat pour chaque étape du programme?
- Le matériel est-il efficace? Est-il intéressant et stimulant? Est-il facile à utiliser? Est-il rentable? Est-il prêt à servir?
- Le matériel répond-il aux besoins d'apprenants possédant des compétences variées?
- Les apprenants peuvent-ils facilement trouver du matériel qu'ils sont capables d'utiliser?
- Les instructeurs ont-ils une formation adéquate pour pouvoir mettre à exécution toutes les phases du programme?
- Les instructeurs qui se heurtent à des problèmes qu'ils ne peuvent régler eux-mêmes, parce qu'ils ne possèdent pas la formation requise, peuvent-ils faire appel à des spécialistes (psychologues, experts-conseils, spécialistes en diagnostic et en résolution de problèmes, personnel de l'industrie, évaluateur)? Existe-t-il une procédure pour communiquer avec ces spécialistes?
- A-t-on recours à des bénévoles ou à des assistants dans le cadre du programme? Leur rôle est-il clairement défini? Possèdent-ils les compétences nécessaires pour accomplir les tâches qui leur sont confiées?
- L'installation de formation est-elle conçue et équipée pour répondre aux besoins du programme?
- Le système de tenue des dossiers est-il complet, simple et efficace?
- Combien de temps consacre-t-on à la formation des apprenants? à la formation individuelle? à la formation en petits groupes? à la formation en gros groupes?

Le **processus** vise à déterminer si les plans de formation sont exécutés comme prévu, en examinant les types de dossiers qui sont tenus au cours du programme, afin de cerner tout écart par rapport au plan de formation du programme, et en revoyant les décisions quotidiennes qui doivent être prises par les instructeurs durant le programme; à cette fin, il y a lieu de répondre à des questions comme les suivantes :

- Tient-on un dossier à jour sur les activités quotidiennes de formation de base? Ces activités reflètent-elles le contenu du programme?
- Quels sont les progrès accomplis, les activités de formation et les difficultés d'apprentissage de chaque apprenant?
- Combien de temps consacre-t-on chaque jour à la formation de base? De quelle façon cette formation est-elle structurée?
- Les décisions et les activités de formation relatives au programme sont-elles généralement exécutées de façon uniforme par les instructeurs qui ont des responsabilités similaires ou qui doivent répondre aux besoins d'apprenants de même catégorie? Pourquoi ou pourquoi pas?
- Les apprenants progressent-ils comme prévu? Comment fait-on pour le déterminer?
- Les ressources prévues sont-elles bel et bien utilisées? A-t-on besoin de ressources supplémentaires qui n'ont pas été prévues au départ?
- Le personnel professionnel reçoit-il la formation interne prévue? Cette formation correspond-elle aux besoins du programme?

Le **produit** vise à examiner les résultats du programme par rapport aux objectifs établis, tant en ce qui concerne les apprenants individuels que le groupe des participants; à cette fin, il y a lieu de répondre à des questions comme les suivantes :

- Les participants acquièrent-ils les compétences de base qui sont définies, dans le cadre du programme, comme étant les compétences requises pour permettre aux apprenants d'exécuter des tâches professionnelles et personnelles?
- Les apprenants continuent-ils à utiliser les compétences de base acquises après avoir quitté le milieu de formation? Appliquent-ils ces compétences de base à l'exécution de tâches d'emploi ou à la formation professionnelle?
- Chaque apprenant acquiert-il les compétences requises définies par l'employeur? Le progrès accompli par l'apprenant est-il satisfaisant?
- Les apprenants utilisent-ils leurs compétences de base pour résoudre leurs propres problèmes professionnels et personnels, ou pour acquérir d'autres genres de compétences? Jugent-ils que leurs compétences de base sont utiles?
- Les apprenants possèdent-ils des capacités de lecture, d'écriture et de calcul de situation? En d'autres mots, sont-ils capables de lire, de calculer et de comprendre les concepts reliés aux compétences de base suffisamment bien pour accomplir des tâches essentielles quotidiennes et pour atteindre leurs objectifs personnels et de carrière?

- Les apprenants qui sont désavantagés sur le plan des compétences de base compensent-ils de manière saine et productive?

Les réponses à ces questions représentent l'étape de jugement du processus d'évaluation et constituent le fondement du rapport d'évaluation.

5. Le fondement et la justification de l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail : un examen de la documentation

La documentation portant sur l'alphabétisation en milieu de travail ne traite presque aucunement de l'évaluation de programme. Ce sujet est quelquefois mentionné comme étant l'une des étapes de l'élaboration d'un programme en milieu de travail (Carnevale *et al.*, 1988). Les arguments les plus courants sont ceux en faveur de l'évaluation de programme.

Les arguments en faveur de l'évaluation de programme

[traduction]

- La plupart des évaluateurs de programme négligent l'étape qui consiste à déterminer la valeur d'un programme. (Sticht et Mikulecky, 1984:36)
- L'une des plus importantes questions est de déterminer si les cours d'alphabétisation pour adultes offerts par les employeurs sont efficaces ... la documentation à ce sujet est incomplète ou peu concluante. (Tenopyr, 1984:13)
- La persistance de l'analphabétisme fonctionnel dans les pays industrialisés est un parfait exemple des effets regrettables qui peuvent se produire dans les sociétés qui n'ont pas établi des mécanismes suffisamment précis pour contrôler les résultats des efforts qu'elles déploient. (Brand, 1987:21)

Chisman, auteur de *Jump Start: The Federal Role in Adult Literacy* (1989), soutient que pour venir à bout du problème de l'analphabétisme chez les adultes, le gouvernement des États-Unis doit, entre autres choses, exiger l'établissement de systèmes destinés à produire d'importants gains en matière de compétences de base et tenir les programmes responsables de la réalisation de ces gains. Il semble que l'évaluation des programmes d'alphabétisation soit essentiellement «absente» de la documentation et qu'elle soit hautement recommandée par les experts du domaine.

Affirmations injustifiées

Il est difficile de trouver de véritables rapports d'évaluation; cependant, les prétentions en matière d'évaluation de programme sont monnaie courante.

- Après avoir mis en place un programme d'alphabétisation, une entreprise de Vancouver en difficulté a constaté ce qui suit : [traduction] «Peu de temps après, le taux de roulement du personnel a été ramené à un niveau acceptable, la productivité s'est accrue et, six mois plus tard, l'entreprise a été renflouée et est devenue rentable.» (Gibb-Clark, 1989:B4)
- À la société Levi Strauss, à Hamilton, un programme d'alphabétisation des travailleurs [traduction] «... a permis aux participants de mieux communiquer avec la direction et leurs collègues et de mieux comprendre leurs responsabilités individuelles. De plus, ... les travailleurs sont maintenant mieux en mesure de se protéger eux-mêmes, ainsi que les autres, contre des blessures.» (Davis, 1990:9)

D'après les résultats de l'enquête sur l'analphabétisme menée par la société Southam, Calamai (1987) a conclu que les entreprises récupèrent cinq dollars en gains de productivité pour chaque dollar qu'elles investissent dans des activités d'amélioration des compétences. Voici un extrait d'un discours portant sur le programme ontarien BEST, qui met en garde contre des affirmations et des promesses irréalistes ou injustifiées :

[traduction]

- Nous croyons qu'il est important d'être plus réaliste quant aux gains résultant d'une amélioration du niveau d'alphabétisation, car des attentes exagérées aboutiront, avec le temps, à un affaiblissement de l'engagement général à résoudre les problèmes d'alphabétisation. (Turk, 1989:5)

Exemples d'évaluation

La documentation contient quelques exemples d'évaluations de programmes d'alphabétisation en milieu de travail, notamment :

- Le Massachusetts Workplace Education Initiative, qui a récemment mené une étude-pilote visant à évaluer les programmes qui relèvent de sa compétence. (BCEL, janvier 1990)
- *Adult Literacy: Industry-based Training Programs* (Fields, Hull et Sechler, 1987), une publication du National Centre for Research in Vocational Education.

- Une évaluation d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle relié à l'emploi, tirée de *Job-related Basic Skills: Cases and Conclusions* (Sticht et Mikulecky, 1984).
- Le *Lessons Learned Report* (Philippi, 1989), issu du projet intitulé Technology Transfer Partnership, qui a été entrepris de façon conjointe par le Meridian Community College et la société Peavy Electronics Corporation, pour le compte du National Alliance of Business.
- Un rapport de Mark (1987) qui démontre que certains programmes américains d'alphabétisation en milieu de travail ont permis d'améliorer les compétences de base des travailleurs.

Critiques et recommandations

Il y a eu juste assez de rapports d'évaluation pour donner du travail aux critiques; toutefois, les problèmes qui ont été cernés peuvent être évités grâce à une planification adéquate.

- D'après Tenopyr (1984) et BCEL (1987), la plus grande difficulté en ce qui a trait à l'évaluation des travaux de recherche sur l'alphabétisation des adultes réside dans l'absence de groupes de contrôle, c'est-à-dire que les réalisations des personnes qui ont reçu une formation ne sont pas comparées à celles de groupes comparables de personnes qui n'ont pas obtenu de formation.
- La dualité des objectifs — ceux qui sont axés sur l'employeur et ceux qui sont centrés sur l'apprenant — constitue un autre problème. Fingeret (1984) fait état des problèmes que l'on rencontre lorsqu'il s'agit de déterminer, d'énoncer et d'évaluer la multiplicité des objectifs reliés aux programmes d'alphabétisation en milieu de travail.
- Les obstacles à la collecte de données constituent un troisième problème (McCune et Alamprese, 1985), par exemple le manque de temps, de ressources financières et humaines, d'expertise et d'outils de mesure normalisés.

Il existe donc manifestement une série de conditions préalables optimums à l'évaluation formelle; le temps, les ressources et l'expertise en sont quelques exemples.

La plupart des organisateurs de programme affirment que leurs activités sont encore trop récentes pour être soumises à une évaluation systématique. Il est plus courant de voir de nouveaux projets destinés à créer des modèles d'évaluation et/ou à effectuer des évaluations de programme à grande échelle; le projet intitulé Adult Literacy Evaluation Project, qui vise à établir et à analyser des procédures d'évaluation pour quelque soixante-dix programmes d'éducation

de base des adultes dans la région de Philadelphie, en est un exemple (BCEL, janvier 1990).

Critères de réussite

La documentation n'offre aucune méthode ou modèle d'évaluation universel; par contre, on y trouve une foule de conseils, tant au sujet du processus que des critères de réussite perçus. L'évaluation a essentiellement pour but de permettre la prise de décisions ayant trait aux programmes, par rapport aux objectifs de tous les décideurs concernés ou de certains d'entre eux. Quelles sont les attentes des employeurs et des travailleurs vis-à-vis des programmes de formation de base?

Selon le rapport du Canadian Business Task Force on Literacy, intitulé *The Cost of Illiteracy to Business in Canada* (1987), le milieu des affaires et l'industrie mesurent les coûts de l'analphabétisme en fonction des critères suivants : la perte de productivité; la médiocrité et l'inégalité dans la qualité des produits; l'excès d'heures de surveillance; l'incapacité des travailleurs d'acquérir une formation ou d'obtenir de l'avancement; les problèmes de moral et d'absentéisme. Il serait donc logique de mesurer le degré de réussite des programmes selon ces mêmes critères. Houston (1990) soutient que les employeurs peuvent avoir des attentes complexes, comme la stimulation des ventes, la satisfaction de la clientèle et le profit, ou encore des attentes apparemment simples, comme la capacité des travailleurs de prendre eux-mêmes des décisions — aucune de ces attentes n'est facile à évaluer. Pour les employeurs, l'évaluation équivaut à une analyse coûts-avantages (Tenopyr, 1984). Cela n'est pas surprenant, compte tenu du fait qu'il est estimé que les employeurs canadiens consacreront environ 50 millions de dollars à des activités d'alphabétisation de base. Même s'il peut sembler difficile de les mesurer, les objectifs de l'employeur à l'égard de la réussite des programmes doivent constituer le premier élément de l'évaluation de programme.

Les apprenants/employés forment le deuxième principal groupe de décideurs. L'acquisition de compétences de base représente manifestement le premier critère. De plus, d'après la documentation, les attentes des salariés sont les suivantes : une plus grande part à la prise de décisions; une plus grande souplesse; des possibilités d'avancement; et une plus grande sécurité d'emploi (Houston, 1990). Le programme ontarien BEST, qui est parrainé par des syndicats, et non pas par des employeurs, a pour principal but d'améliorer la qualité de vie des syndiqués (Davis, 1989). Le deuxième élément de l'évaluation de programme doit donc être la réalisation des buts et des objectifs des apprenants.

Il se peut également que chacun des autres intervenants décrits dans le présent document ait ses propres critères de réussite; cependant, la documentation en dit peu à ce sujet.

L'examen de la documentation sur l'alphabétisation en milieu de travail révèle principalement l'abondance de ressources auxquelles il est de plus en plus possible d'avoir accès. Il existe un grand nombre d'organismes, d'agences, d'individus et de programmes dont la fonction principale ou secondaire est d'offrir des conseils et des orientations. La liste qui suit ne se veut qu'un point de départ.

Références : alphabétisation en milieu de travail

Boraks, N. (1988). Balancing adult literacy research and program evaluation. *Adult Literacy and Basic Education.* 12(2).

Brack, R.E. et Moss, G.M. (1984). Program evaluation. Tiré de D. Blackburn (ed.) *Extension handbook.* Guelph (Ontario) : Université de Guelph.

Brand, E. (1987). Functional illiteracy in industrialized countries. *Prospects: Towards International Literacy Year,* 22(2), 17-27.

Business Council for Effective Literacy (1987). *Job-related basic skills. A guide for planners of employee programs.* New York: BCEL.

--------- (1990). Standardized tests: Their use and misuse. *BCEL Newsletter* (janvier), 22(1), 6-9.

Canadian Business Task Force on Literacy (1987). *The cost of illiteracy to business in Canada.* Toronto: auteur.

Carnevale, A.P. *et al.* (1988). Workplace basics: The skills employers want. *Training and Development Journal* (octobre), 23-30.

Carnevale, A.P., Gainer, L.J. et Meltzer, A.S. (1990). *Workplace basics training manual.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Chisman, F.P. (1989). *Jump Start: The federal role in adult literacy.* Washington, DC: Southport Institute for Policy Analysis.

Davis, D. (1989). Beating illiteracy. How 11 companies are fighting back. *Human Resources Journal* (février), 8-9.

Fields, E., Hull, W. et Sechler, J. (1987). *Adult literacy: Industry-based training programs.* Research and Development Series n 265C. Columbus, OH: National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.

Fingeret, A. (1984). *Adult literacy education: Current and future directions.* Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Ohio State University.

Fox, B.J. (1990). Teaching reading in the 1990s: The strengthening focus on accountability. *Journal of Reading,* 33(5), 336-339.

Gibb-Clark, M. (1989). Study finds illiteracy affecting third of firms. *The Globe and Mail,* 28 novembre, pp. B1, B4.

Houston, P. (1990). Too little, too late? *Business Month* (février), 34-37.

Mark, J.L. (ed.)(1987). *Let ABE do it. Basic Education in the workplace.* Washington, DC: American Association for Adult and Continuing Education.

McCune, D. et Alamprese, J. (1985). *Turning illiteracy around: An agenda for national action.* Rédigé à l'intention du Business Council for Effective Literacy. Washington, DC: American Association for Adult and Continuing Education.

Provus, M. (1969). *Evaluation of ongoing programs in the public school system.* National Society for the Study of Education Yearbook, partie II, pp. 242-283.

Simon, B.J. (1989). *Developmental skills needs.* Baltimore, MD: United States Fidelity and Guaranty School of Continuing Development.

Smith, N. et St. John, M. (1985). *Overview of alternative evaluation methods.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab, Research on Evaluation Program.

Spikes, W.F. et Cornell, T. (1987). Occupational literacy in the corporate classroom. Tiré de C. Klevins (ed.), *Materials and methods in adult and continuing education.* Los Angeles, CA: Klevens Publications, Inc.

Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. Tiré de *Educational evaluation: Theory and practice frameworks for planning evaluation studies.* Chicago, IL: Rand McNally.

Sticht, T. et Mikulecky, L. (1984) *Job-related basic skills: Cases and conclusions.D Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Ohio State University.*

Stufflebeam, D.L. (1971). *Educational evaluation and decision making.* Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, Inc.

Taylor, M.C. et Lewe, G.R. (1990). *Basic skills training — A launchpad for success in the workplace.* Ottawa (Ontario) : Collège Algonquin, Département de formation de base des adultes.

Tenopyr, M. (1984). *Realities of adult literacy in work settings.* American Telephone and Telegraph Company.

Turk, J.L. (1989). *Literacy: A labor perspective.* Discours prononcé devant la Fédération du travail de l'Ontario, Toronto.

Département du Travail et Département de l'Éducation des États-Unis (1988). *The bottom line: Basic skills in the workplace.* Washington, DC: Imprimerie du gouvernement des États-Unis.

6. Les aspects techniques de l'évaluation formelle

L'évaluation de programme formelle est complexe et souvent même sujette à controverse. On observe parfois de très grandes différences dans l'emploi du terme «évaluation», dans le choix des modèles et des processus, ainsi que dans la présentation et l'utilisation des résultats.

Définition du terme «évaluation»

La documentation du domaine de l'administration et de la réforme scolaire offre diverses définitions techniques de l'évaluation :

- Aux premiers stades de développement de la théorie de l'élaboration des programmes d'études, Tyler (1949) a défini l'évaluation comme étant le processus ayant pour but de déterminer la mesure dans laquelle des objectifs sont atteints; cette définition se limite à la question de savoir si des objectifs sont réalisés ou non.
- Suchman (1967) a défini l'évaluation comme étant la détermination des résultats d'une certaine activité visant à atteindre un quelconque but recherché; cette définition ajoute la dimension des relations causales.
- Stake (1967) a dit que l'évaluation de programme exige la collecte, le traitement et l'interprétation de données ayant trait à un programme d'éducation; cette définition introduit la notion du recueil de preuves.
- L'évaluation, comme définie par Provus (1969), est le processus au moyen duquel on convient de normes applicables à un programme, on détermine s'il existe un écart entre ces normes et un aspect quelconque du programme, et on emploie les données relatives aux écarts pour cerner les faiblesses du programme; cette définition introduit la notion de normes d'acceptabilité.
- Selon Stufflebeam (1971), l'évaluation est le processus qui consiste à définir, à obtenir et à fournir des renseignements utiles qui permettent de porter un jugement face à un choix de décisions possibles; cette définition introduit la notion de l'attribution d'une fonction précise à l'évaluation.

Les définitions actuelles de l'évaluation de programme comprennent tous ces concepts. Pour des motifs d'ordre pratique, l'évaluation peut être définie comme étant un processus de description, de mesure, de comparaison et de jugement (Brack et Moss, 1984). Si l'on veut examiner un programme d'éducation, il est nécessaire de le décrire d'une manière qui se prête à l'observation. La mesure, c'est-à-dire le processus ayant pour but de déterminer

l'état et le montant, permet de formuler les énoncés les plus observables au sujet d'un programme et en rend la description plus concrète et plus facilement utilisable. Une fois qu'il a été décrit, un programme peut être comparé à d'autres programmes de manière relative, à des normes d'acceptabilité et d'excellence de façon absolue, ou encore à des critères de réussite déterminés dans le cadre d'un programme particulier. La comparaison aboutit à un jugement quant à la valeur du programme; il s'agit de déterminer si le programme est aussi efficace que prévu, s'il est aussi efficace que d'autres programmes du même genre, ou s'il est acceptable de quelque façon que ce soit. Le processus de jugement est l'étape la plus menaçante, mais il représente aussi l'élément le plus important du processus décisionnel. Le facteur clé du processus de jugement est le «responsable» de ce jugement; les juges — les intervenants — sont déterminés d'après l'objet de l'évaluation.

Buts de l'évaluation

On trouve, dans la documentation du domaine de l'évaluation, un certain nombre de buts attribués à l'évaluation de programme formelle :

- Découvrir des relations durables, soit celles qui conviennent le mieux à l'orientation des futurs programmes d'éducation. (Cronback, 1963)
- Refléter l'ampleur, la complexité et l'importance d'un programme. (Stake, 1967)
- Définir, obtenir et fournir des renseignements utiles qui permettent de porter un jugement face à un choix de décisions possibles. (Stufflebeam, 1971)

Du point de vue technique, l'évaluation formelle systématique procure une base de renseignements au sujet d'un programme, d'un système ou d'un produit; elle peut être adaptée aux besoins de données, au fur et à mesure que ces besoins surviennent (Stufflebeam, 1971). À cette fin, l'évaluation peut se faire de façon cyclique et continue. Stake (1967) soutient qu'il est nécessaire de tenir des documents servant à consigner les causes et les effets, de même que les rapports entre les buts et les réalisations, et que ces documents devraient servir à promouvoir l'adoption de mesures, et non pas à faire obstacle à celles-ci. En définitive, l'évaluateur souhaite pouvoir communiquer, c'est-à-dire informer, instruire, inspirer, stimuler ou, d'une autre manière, avoir un effet favorable sur les personnes visées (Smith et St. John, 1985).

Sur le plan pratique, l'évaluation a pour but de servir à la prise de décisions; par conséquent, elle doit apporter des renseignements utiles aux décideurs, c'est-à-dire les apprenants, les instructeurs, les administrateurs et les parrains. Chaque intervenant a ses propres raisons de vouloir appuyer ou accomplir une évaluation de programme formelle; ces raisons sont reliées en grande partie à des facteurs de temps. L'évaluation formelle peut se faire à

trois étapes du processus décisionnel : avant la mise en œuvre du programme, c'est-à-dire à l'étape de planification; en cours d'exploitation du programme, c'est-à-dire à l'étape de mise à exécution; et à la fin du cycle de programme, c'est-à-dire à l'étape d'achèvement. D'après Stufflebeam (1971), le choix du genre d'évaluation est fonction de la décision qui est requise.

1. Des décisions de planification sont requises pour définir les objectifs du programme.

   - L'évaluation du contexte sert à définir le milieu visé, à décrire les conditions souhaitées et réelles ayant trait à ce milieu, à cerner les besoins insatisfaits et les possibilités inexploitées, et à diagnostiquer les problèmes qui font obstacle à la satisfaction des besoins et à l'exploitation des possibilités.

2. Des décisions d'organisation sont requises pour élaborer des procédures.

   - L'évaluation des intrants procure des renseignements qui servent à déterminer la façon dont les ressources doivent être utilisées pour réaliser les objectifs du projet, en cernant et en évaluant les capacités pertinentes de l'organisme responsable, les stratégies à adopter pour atteindre les objectifs du projet, ainsi que les plans de mise à exécution de la stratégie choisie.

3. Des décisions d'exécution sont requises pour appliquer, contrôler et améliorer les procédures.

   - L'évaluation du processus sert à obtenir un retour d'information continu. L'objectif est de déceler ou de prévoir les défauts touchant la conception ou la mise à exécution des procédures, et d'orienter le choix et l'adoption des changements nécessaires.

4. Des décisions de recyclage sont requises pour évaluer les résultats et adopter des mesures en réponse à ceux-ci.

   - L'évaluation du produit sert à mesurer et à interpréter les résultats, non seulement à la fin du cycle de projet, mais aussi souvent que nécessaire pendant la durée de celui-ci.

Le but de l'évaluation est également relié à sa destination, c'est-à-dire les genres de décisions qui sont requises. L'évaluation peut avoir un but formatif ou récapitulatif; l'évaluation formative sert à élaborer, à modifier ou à améliorer un programme, tandis que l'évaluation récapitulative a pour but de rendre un jugement absolu au sujet de la réussite du programme. L'un ou l'autre de ces deux genres d'évaluation peut être mené à n'importe quel moment, selon ce que dictent les circonstances; cependant, l'évaluation formative est habituellement menée durant le cycle de programme, ou dans l'intervalle de cycles courants, dans le but de cerner les points forts et les points faibles. L'évaluation récapitulative est généralement menée à la fin d'un cycle de programme, afin de déterminer l'avenir du programme. Chaque intervenant peut invoquer

des raisons pour prendre des décisions informelles de nature formative ou récapitulative au sujet du programme, ce qui arrive d'ailleurs souvent. Les décisions de nature formelle résultent la plupart du temps d'une évaluation formelle : le recueil de preuves, l'établissement de comparaisons et de jugements. Le ou les buts d'une évaluation de programme formelle servent à déterminer le genre de renseignements ou de données appropriés à recueillir, les méthodes et les outils à utiliser pour analyser les données, ainsi que les moyens à prendre pour rendre compte des données.

Méthodes et outils de collecte de données

Il existe une vaste gamme de méthodes et d'outils qui peuvent être employés pour recueillir des renseignements au sujet d'un programme. Ces méthodes et ces outils ne sont pas tous nécessairement utilisables ou appropriés; le choix à faire dépend du but visé par l'évaluateur. Le tableau qui suit présente, sous une forme simplifiée, quelques-uns des choix possibles (Smith et St. John, 1985:18) :

Outils	Méthodes	Buts
Enquête	Enquête-reportage	Suivre son intuition, découvrir de nouvelles pistes
Enquête approfondie	Étude de cas	Sonder, comprendre
Témoignages	Audiences de comité Examens en comité	Recueillir les témoignages et les points de vue de divers intervenants
Observation	Étude de cas Phénoménologie Évaluation de la prestation des services	Obtenir un «instantané» de la réalité; découvrir des tendances
Enregistrement et suivi	Enquête-reportage Antécédents législatifs	Fournir des preuves à l'appui des antécédents de la question ou du programme ou en faire un examen
Test de rendement	Conception expérimentale	Déterminer si des groupes sont différents sur le plan statistique
Examens opérationnels	Évaluation du produit	Mesurer la qualité du rendement
Enquêtes et questionnaires	Études de marché	Déterminer la répartition de l'opinion
Photographies	Photographie	Capturer des images de la réalité

Analyse des données

Les diverses formes de données sont analysées de façons différentes. Encore une fois, voici un tableau qui présente, de manière simplifiée, les choix possibles (Smith et St. John, 1985:19) :

Outils	Méthodes	Buts
Test d'analyse des facteurs (test de Student)	Analyse statistique	Déterminer si les différences observées sont significatives sur le plan statistique
Analyse des coûts : - faisabilité - efficacité - utilité - avantages	Analyse des coûts	Déterminer si les programmes sont réalisables, ou mesurer les coûts par rapport aux résultats
Analyse opérationnelle : - affectation - transport - attente	Recherche opérationnelle	Déterminer l'utilisation maximale des ressources; minimiser les coûts
Tracé en boîtes Transformation des fonctions Affichage arborescent	Analyse préliminaire des données	Découvrir les liens et les tendances que dissimulent les données accumulées
Géocode Analyse des tendances apparentes et des secteurs sociaux	Méthodes géographiques	Illustrer la répartition spatiale des variables d'un programme
Analyse matricielle thématique	Critique littéraire	Cerner les thèmes prédominants
Analyse des concepts	Philosophie	Éclaircir la réflexion, le langage et les idées
Analyse du contenu Suivi	Analyse des documents	Fournir des preuves à l'appui des thèmes et/ou une hypothèse

Outils	Méthodes	Buts
Compte rendu	Évaluation de la prestation des services	Parvenir à un consensus à l'égard des perceptions
Compétence	Critique	Fournir des analyses et des avis personnels et d'expert
Audiences	Audiences de comités gouvernementaux	Faire la synthèse des preuves dans un cadre ouvert et public
Jurys	Procédures en justice	Juger la preuve dans le contexte de témoignages contradictoires

Outils pour communiquer les résultats

Outils	Méthodes	Buts
Prose narrative	Récit de faits et événements	Refléter la réalité, le caractère humain du programme
Mémoires	Journalisme	Communiquer les faits saillants au moyen de grands titres
Graphisme	Arts/conception	Présenter l'information de façon claire, approfondie et graphique
Cartes	Géographie	Illustrer les rapports au moyens de cartes
Photographies	Photographie	Employer des photographies pour donner une meilleure impression de la réalité du programme
Exposés oraux	Évaluation de la prestation des services	Présenter les résultats au moyen d'exposés oraux
Audiences	Audiences de comité	Présenter tous les témoignages et toutes les preuves de façon publique
Vignettes	Étude de cas	Présentation par écrit de scénarios typiques sous forme schématique

Conclusion

L'évaluation de programme formelle est à la fois complexe et assistée par la multitude d'options et de processus existants. Cependant, une fois que le but de l'évaluation a été établi, bon nombre des décisions deviennent évidentes. Chaque évaluation de programme peut être adaptée de façon précise et est donc unique.

Références : l'évaluation de programme

Brack, R.E. et Moss, G.M. (1984). Program evaluation. Tiré de D. Blackburn (ed.), *Extension handbook*. Guelph (Ontario) : Université de Guelph.

Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*. 64.

Fitz-Gibbon, C.T. et Morris, L.L. (1978). *How to design a program evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Kosecoff, J. et Fink, A. (1982). *Evaluation basics*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Patton, M.Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

---------- (1981). *Creative evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Provus, M. (1969). *Evaluation of ongoing programs in the public school system*. National Society for the Study of Education Yearbook, partie II, pp. 242-283.

Smith, N. et St. John, M. (1985). *Overview of alternative evaluation methods*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab, Research on Evaluation Program.

Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. Tiré de *Educational evaluation: Theory and practice frameworks for planning evaluation studies*. Chicago, IL: Rand McNally.

Stufflebeam, D.L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, Inc.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction — syllabus for education 360*. Chicago, IL: University of Chicago Press.